

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Katedra Pedagogiky

Bakalářská práce

Petra Malá

**Analýza motivačních faktorů z hlediska školní
úspěšnosti žáka**

**Analysis of motivational factors in terms of school success
of pupil**

Na tomto místě bych chtěla velice poděkovat své vedoucí bakalářské práce Phdr. Haně Krykorkové, Csc.za její odborné konzultace, poskytování materiálů, pomoc a podporu při vypracovávání této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou/diplomovou práci vypracoval(a) samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 29.6.2010

Petra Malá

Anotace

Tématem mé bakalářské práce je motivace a to konkrétně školní motivace žáka. Cílem této práce je zjistit, jaké motivy žáky ovlivňují ve školním učení, jak tyto motivy analyzovat a případně jak zacházet s výsledky analýzy těchto motivů.

V mé práci se zabývám teoretickými poznatky, které se motivace týkají, jako jsou potřeby a nebo její funkce. Dále je zde podrobně rozebírána školní motivace a motivační faktory, které žáka mohou ovlivňovat.

Další část je věnována pedagogicko psychologické diagnostice, kde hlavním tématem je její metodologie a to především dotazníkové metody, které slouží k analýze motivačních faktorů.

Následující část mé práce je věnována právě popisu a využití dotazníkových metod, které se školní motivací souvisejí. Zde je vybráno pět druhů dotazníků jako možnost pro analýzu motivačních faktorů.

Poslední část je věnována možnostem, které učitelé mohou využít, aby žáky motivovaly a jejich motivaci posilovali.

My bachelor thesis has been focused on the motivation, specifically on the scholastic motivation. The main objective of this bachelor thesis is to find out which motives affect students during their education process, how to analyse these motivating factors and eventually how to deal with the analysis results of these motives.

I focus on the theoretical knowledge connected to motivation such as needs and its function. In addition, it analyses the scholastic motivation and motivating factors that might affect the student.

The second part is based on the pedagogic-psychological diagnostics, its target is the methodology, especially the empirical research applied to the analysis of the motivating factors.

Further the survey methods and its application are described. Five different questionnaires, which are acceptable to the motivating factors analysis, have been chosen.

In conclusion, the options of the motivation ways and its building up are outlined.

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Motivace.....	8
2.1 Vymezení pojmu.....	8
2.2 Potřeby	9
2.3 Shrnutí.....	11
3. Motivace ve škole	12
3.1 Teorie motivace a možnost jejich aplikace ve škole.....	12
3.2 Motivace učební činnosti	13
3.3 Shrnutí.....	14
4. Motivační faktory žáka	15
4.1 Vnitřní a vnější motivace žáků k učení.....	16
4.2 Kognitivní, sociální a výkonové motivace žáka	17
4.3 Faktory ovlivňující školní motivaci	20
4.3.1 Úspěch a neúspěch.....	20
4.3.1 Odměny a tresty	22
4.4 Motivování žáků ve škole	23
4.5 Shrnutí.....	24
5. Pedagogicko psychologická diagnostika.....	25
5.1 Pedagoicko psychologická diagnostika jako termín	25
5.2 Metodika	25
5.3 Metody diagnostiky školní motivace	27
5.4 Shrnutí.....	27
6. Možnosti analýzy motivačních faktorů.....	28
6.1 Dotazník školní výkonové motivace žáků	28
6.1.1 Využití.....	29
6.1.2 Popis metody.....	29
6.1.3 Mé zhodnocení.....	31
6.2 Preferenční dotazník	31
6.2.1 Preference	31
6.2.2 Využití.....	32
6.2.3 Popis metody.....	32
6.2.4 Mé zhodnocení.....	33

6.3 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS.....	34
6.3.1 Teoretická východiska	34
6.3.2 Využití.....	35
6.3.3 Popis metody.....	35
6.3.4 Výsledky	36
6.3.5 Mé zhodnocení.....	37
6.4 Dotazník studijního stylu	37
6.4.1 Studijní styl	38
6.4.2 Využití.....	38
6.4.3 Popis metody.....	39
6.4.4 Mé zhodnocení.....	40
6.5 NEO pětifaktorový osobnostní inventář	40
6.5.1 Pět dimenzí osobnosti	41
6.5.2 Využití.....	42
6.5.3 Popis metody.....	42
6.5.4 Výsledky	43
6.5.5 Mé zhodnocení.....	44
7. Jak motivovat.....	45
7.1 Důvody žáků k učení	45
7.2 Podpora zdravého sebevědomí	48
7.3 Komunikace učitele a žáka	50
7.4 Metakognice.....	51
7.5 Způsoby jak motivovat	53
7.6 Shrnutí.....	54
8. Závěr	55
Seznam použité literatury	57
Přílohová část.....	59

1. Úvod

Jako téma mé bakalářské práce jsem si vybrala motivaci. Abych byla konkrétnější, tak se jedná o školní motivaci – co vede žáky k tomu aby se učily, jaké faktory je při školním učení ovlivňují a jak na ně působí. Chtěla bych se pokusit zjistit jaké motivační faktory na žáky působí vzhledem k jejich školní úspěšnosti.

Téma motivace žáka ve škole jsem si vybrala proto, že si myslím, že je trochu opomíjeno. Často jsou rozebírána témata o tom, co se děti mají ve škole učit, jakým způsobem se obsah mají naučit apod. Ovšem o tom, jak žáky přimět k smysluplnému učení se, se nijak zvláště nemluví. Na školách stále učí spousta učitelů, kteří dětem vyloží obsah učiva, ale nezajímají se o to, jak si děti tento obsah osvojí. Ze svých školních let si pamatuji, že jsem se většinou učila proto, abych dobře napsala písemnou práci a nebo abych nemluvila hloupě při ústním zkoušení. Málokdy mou motivací bylo něco umět něco jen tak pro sebe a dozvědět se jen z důvodu, že to sama chci.

V této práci se budu zabývat otázkou, co žáky vede k tomu, aby se učili. Chci se zde tedy zaměřit na otázku školní motivace žáků. Jakým způsobem mohou být žáci motivováni a jak tato motivace ve škole na žáky působí.

Má práce má několik částí. V první části se budu věnovat obecně motivaci a školní motivaci – motivaci žáků ve škole. Zaměřím se zde na vymezení pojmu motivace a všeho, co s tímto pojmem souvisí jako uvedení do problematiky. Pokusím se také vysvětlit, co je již konkrétněji školní motivace jako užší téma. Také zde budu rozebírat konkrétní motivační faktory, které mohou žáka ve škole ovlivňovat. Tato část práce slouží jako uvedení do celé problematiky školní motivace žáků, abych zde nastínila, čím se bude zabývat druhá část mé práce.

Ve druhé části se více zaměřím již konkrétněji na analýzu motivačních faktorů žáků. Zde se pokusím zjistit, co se touto problematikou zabývá a jaké jsou metody k tomu, aby se mohlo zjistit, co ovlivňuje žákovo učení. Zde bych chtěla tyto metody popsat a ukázat jejich možnosti využití a případně využití výsledků zjištěných pomocí těchto metod.

V této části bych se také podle mých zjištěných možností chtěla zaměřit na to, abych mohla ukázat nějaké možnosti, které by mohli vést ke zvýšení nebo zlepšení žákovi motivace. Myslím tím nějaké možnosti, které by učitelé mohli využívat ve svých třídách při výuce.

2. Motivace

V této kapitole bych chtěla nejdříve uvést do problematiky motivace. Pokusím se zde vysvětlit, co to motivace vlastně je a co všechno se pod tímto pojmem schovává. Motivace je pojem z psychologie, a tak se zde bude mluvit o psychologických termínech.

2.1 Vymezení pojmu

Termínem motivace se označují podmínky, které určují lidskou aktivitu. Jsou to veškeré člověku připisované pochody, které vysvětlují jeho chování. Motivace určuje to, jak se člověk chová, jak jedná apod. Pod termínem motivace si můžeme představit pochody nebo stavy jako jsou snažení, chtění, tužba, přání, potřeba, zájem a jiné. Patří sem také emoce a nebo objekty, které jsou pro člověka nějakým způsobem přitažlivé. Motivy jsou osobní příčiny určitého chování – jsou to pohnutky, psychologické příčiny reakcí, činností a jednání člověka zaměřené na uspokojování určitých potřeb. Motivace je tedy označením pohnutek, které vedou k chování. Tyto pohnutky nám vysvětlují, čím bylo chování určitého jedince vyvoláno nebo proč se změnilo, proč bylo zaměřeno k dosažení právě toho či onoho cíle, proč se u toho či onoho člověka projeví právě ty či ony podněty, které jeho chování vyvolaly.

Již z předchozího je vidět, že termín motivace je velice široký. Motivace pod sebou zahrnuje další řadu pojmů jako např. touha, očekávání, cíl, zájem atd. Z tohoto důvodu dodnes není shoda mezi psychology o přesném stanovení tohoto pojmu.

Za základní formu motivů jsou pokládány **potřeby**. Potřeba je stav nedostatku nebo nadbytku něčeho, co nás vede k činnosti, jimiž tuto potřebu uspokojujeme. Motivace lze tedy charakterizovat jako popud, který vychází z potřeby, která má být uspokojena. Potřeba je tedy požadavek člověka – co a kolik čeho nezbytně potřebuje, aby mohl přiměřeně existovat. Hlavním znakem potřeby je její dynamika a síla, která nás startuje k činnosti, abychom potřebu uspokojili. Potřeba je zaměřena k určitému cíli a vyžaduje ke svému uspokojení vnější podmínky.

Motivace v našem životě plní **tři funkce**: stimuluje naše chování, usměrňuje je a také mu dává smysl. Prostřednictvím motivace směřujeme naše chování k nějakému vytyčenému cíli.

Lidské chování může být určováno celými komplexy motivů. Některé motivy jsou vedoucí a určují smysl chování a některé mohou plnit funkci dodatečné stimulace. Všechny motivy se musejí chápat v rámci osobnosti jako celek, který se vztahuje k vnějšímu prostředí. Každý člověk má svůj soubor motivů, který se nazývá **motivační systém osobnosti**. Ten má

hierarchické uspořádání – některé motivy jsou více v popředí než jiné, záleží na jejich vztahu k centru osobnosti. Motivační systém se utváří během života jedince a mohou v něm být i rozpory. Motivační systém není stálý, pomaleji či rychleji se mění a ovlivňuje psychické procesy osobnosti, které zpětně působí na něj.

Klasifikací motivů existuje hned několik a není žádné obecně přijímané dělení. Nejčastěji používané dělení je na **primární** a **sekundární motivy**. Primární (nebo také organické, biogenní, vrozené) se odvozují z organických deficitů nebo přebytků a z fyziologických pochodů. Sekundární (nebo také psychické, sociogenní, získané, naučené) motivy se formují během života jedince (Vašátková, 2007) .

Motivace je také dvojího druhu. Jednak jsou zde vnější pobídky – **incentivy** a také **vnitřní motivy**. Vnitřní a vnější motivy jsou navzájem spjatý. Společně směřují k cíli a nebo naopak cíl opomíjejí podle hierarchie cílů.

2.2 Potřeby

Jak již bylo uvedeno základem motivace jsou potřeby. Potřeby každého člověka mají složku biologickou, sociální a psychickou. Potřeby člověka neexistují izolovaně, ale jako celá sféra potřeb, kde jednotlivé potřeby jsou ve vzájemných vztazích. Tato sféra je uspořádána hierarchicky.

Základním dělením potřeb je na **primární** a **sekundární**. Primární (nebo také životní, fyziologické) jsou např. potřeba potravy, tepla, kyslíku, spánku atd. Sekundární (nebo také psychické, sociální, společenské) potřeby jsou charakteristické pro člověka. Mezi ně patří např. potřeba jistoty, podnětů, citových projevů atd. Sekundární potřeby podléhají vlivům učení a jsou společensky podmíněné.

Primární potřeby jsou především biologické. Jejich jádrem je biologický nedostatek nebo přebytek, který musí být vyrovnán. Tyto potřeby jsou akcemi organismu, zaměřují jej k objektu, který je schopen odstranit narušenost. Základem primárních potřeb je, že existují od narození a působí po celý život.

Sekundární potřeby navazují na potřeby primární – mohou být uspokojovány pouze v tom případě, že jsou uspokojeny primární potřeby. Také jsou závislé na mezilidské interakci s okolním světem. Patří sem takové potřeby jako potřeba bezpečí, seberealizace, poznání, uznání, sounáležitosti, lásky atd.

Pro školní motivaci žáka jsou důležité především sekundární potřeby, které se rozvíjejí během života jedince. Ze sekundárních potřeb jsou pro školní učební motivaci a úspěšnost nejdůležitější tři skupiny. Jsou to potřeby kognitivní, sociální a výkonové (Helus 1979).

Kognitivní potřeby

Pro školní učení jsou velmi důležité kognitivní potřeby, někdy nazývané poznávací potřeby. Tyto potřeby se během života rozvíjejí a nejdůležitější je pro ně období školní docházky. Zde se stávají motivačním zdrojem žákova učení. Kognitivní potřeby se rozvíjejí společně s vývojem rozumových schopností člověka. Jsou ovlivňovány prostředím jedince a to především sociálním a kulturním prostředím, výchovou a vzděláváním.

Poznávací potřeby se vzbuzují a rozvíjejí v situacích. Jedinec má neúplné poznání o věcech kolem sebe a snaží se vytvořit si uzavřený celek znalostí. Tímto si jedinec rozvíjí své kognitivní potřeby, které patří mezi vnitřní motivační činitele. Získané poznatky a vědomosti u žáků dále vystupují jako činitelé, které vedou k dalšímu hledání odpovědí na nezodpovězené otázky. Takové otázky znovu podněcují a aktivizují k další poznávací činnosti (Helus 1979).

Způsob poznávací činnosti nemusí být u každého člověka stejný. Někdo dává přednost přijímání a shromažďování již existujících informací a někdo upřednostňuje objevování faktů a zákonitostí.

Sociální potřeby

Už od raného dětství se jedinec rozvíjí v přítomnosti ostatních lidí. Člověk celý svůj život žije jako člen různých sociálních skupin. V takovýchto skupinách uspokojuje své sociální potřeby. Sociální potřeby jsou tedy motivy, které směřují jedince k ostatním lidem a aktivizují chování jedince mezi těmito lidmi, podněcují skupinové a sociální vazby.

V prvních ročnících na základní škole je pro žáka důležitou postavou učitel. Učitel uspokojuje řadu žákových sociálních potřeb. V dalších ročnících se těžiště uspokojování přenáší na třídní kolektiv a vrstevnickou skupinu. Učitel již bezprostředně neovlivňuje chování dítěte a větší váhu má mínění spolužáků.

Mezi základní sociální potřeby patří potřeby pozitivního vztahu a potřeba prestiže. Jedinec vyhledává vřelé vztahy a partnerské shody a má tendence dosáhnout vysokého sociálního hodnocení. Ve školním prostředí se tyto potřeby přeměňují na motivaci ke zvládnutí úkolu. Při dosažení vysokého výkonu si žák získá a nebo udrží náklonnost učitele, rodičů i spolužáků (Helus 1979).

Výkonové potřeby

Každá situace, ve které se dá vyhodnotit výsledek, může aktualizovat další potřeby. Jsou to především potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Tyto potřeby jsou motivačním zdrojem pro osamostatňování se, potvrzení a prosazení sebe sama a také pro obranu sebe sama.

Potřeba úspěšného výkonu je závislá na dvou faktorech. Jedním z nich je výkonová orientace rodičů. To jaké požadavky ohledně výkonu svých dětí rodiče mají. Druhým faktorem je osobní zkušenost jedince s úspěchem, který se utváří v závislosti na hodnocení jedince jeho sociálním prostředím.

U jedinců, kde se jejich okolí převážně zaměřovalo na neúspěchy a jejich kritiku a případně i trestání, je nižší potřeba úspěšného výkonu. Může dojít až k vytvoření potřeby vyhnoutí se neúspěchu (někdy jako strach z neúspěchu) (Helus 1979).

2.3 Shrnutí

Z tohoto všeho vyplývá, že motivace žáků k učení je několikero druhů, které se navzájem prolínají. Základem jsou potřeby, které vedou žáka k dosažení cíle. Otázkou však je jak vysoká je míra motivace a jakého cíle má být dosaženo. Zda-li činnost poháněná motivy je smysluplná.

Myslím si, že pokud se žák učí ze strachu z neúspěchu, tak výsledek bude jiný, než kdyby se žák učil z důvodu něco se dozvědět. Podle mého druhý motiv k učení je účinnější a to z několika stran. První je, že tento motiv žáka nefrustruje, dále způsob učení je účinnější, když je brán jako druh zábavy a také vede k motivaci pro další učení.

3. Motivace ve škole

Z předchozí kapitoly vyplývá, že žák je poháněn určitými motivy k tomu, aby se učil a aby jeho učení bylo úspěšné. Otázkou je, jak žáka namotivovat, aby bylo dosaženo žádoucího cíle. K tomuto jsou zde různé teorie apod., kterými se zde budu věnovat stále ještě po teoretické stránce.

3.1 Teorie motivace a možnost jejich aplikace ve škole

1) Teorie hierarchie potřeb – Abraham H. Maslow

Maslowova teorie předpokládá, že lidé jsou motivováni systémem potřeb, které jsou hierarchicky uspořádány. Potřeby se mohou realizovat, jsou-li uspokojeny potřeby na nižší pozici žebříčku.

Jestliže žák ve škole má strach a pocit úzkosti nebo nemůže-li předvídat, co od něj učitel bude požadovat, tak se s největší pravděpodobností bude více zaměřovat na zajištění bezpečí než na učení. Podobné negativní dopady má také neuspokojení potřeby pozitivních vztahů, uznání, prestiže atd. (Vašátková, 2007).

Učitel by si měl být vědom potřeb žáka a hierarchie těchto potřeb. Také by měl počítat i s individuálními zvláštnostmi této hierarchie.

2) Teorie výkonové motivace

Jak jsem již uvedla, žák je motivován dvěma motivy – potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu. Tyto potřeby souvisejí s potvrzením vlastního Já a k obraně tohoto Já. V průběhu vývoje člověka se vytvoří relativně stabilní motivační dispozice a to podle jejich zkušenosti s vlastním úspěchem nebo neúspěchem.

Motivace ve výkonových situacích se tedy odvíjí od vytvořených motivačních dispozic, ale také podle situačních faktorů. Žák ve škole by měl být motivován tím, že může dosáhnout úspěchu na rozdíl od motivu směřujícího k vyhnutí se neúspěchu. Učitel by měl vytvářet takové podmínky, které to umožňují (Vašátková, 2007).

3) Atribuční motivační teorie

Tato teorie se zaměřuje na to, kde člověk vidí příčiny svého úspěchu nebo neúspěchu. Zde se uvádějí tři dimenze kauzality: 1. Dimenze místa – kam lidé příčiny umisťují. Někdo je

vidí ve vnějších okolnostech a jiný zase v sobě. 2. Dimenze stability – ukazuje, zda jsou příčiny stálé a nebo proměnlivé. 3. Dimenze řízení – vyjadřuje do jaké míry jsou příčiny pod vlastní kontrolou jedince.

Velmi záleží na tom, kde žák vidí příčiny svého úspěchu či selhání. Pokud připisuje úspěch relativně stálým příčinám, tak ho bude stále očekávat. To také platí o neúspěchu. Když žák vidí svůj neúspěch v malém úsilí, tak může očekávat úspěch při vynaložení většího úsilí atd.

Tyto atribuční procesy se rozvíjejí až asi okolo 11. roku dítěte. Žáci si v této době začínají uvědomovat souvislosti mezi výkonem a úsilím, schopnostmi, štěstím a obtížností úkolu. Tendence připisování příčin se později stane relativně stálou osobnostní charakteristikou člověka (Vašátková, 2007).

4) Motivační systémy

Při vývoji jedince se také vytváří motivační struktury jako součást osobnosti jedince. Tyto struktury mají tři stupně. Nejnižší jsou primární motivační systémy – instinkty. Jsou to projevy biologických funkcí organismu. Z nich se vyvíjejí naučené sekundární motivační systémy. Ty lze chápat jako systém zvyků zaměřených na dosahování odměn a vyhýbání se trestům. Nejvyšší jsou úrovně motivace představující volní jednání. Zde se uplatňuje vnější i vnitřní kontrola chování. Jednání se vyznačuje tím, že je aktivní a zaměřené na cíl. Cílem mohou být i abstraktní hodnoty a jedinec může jednat i pod vlivem vyšších emocí.

Těchto stupňů vývoje motivačních systému by si měl být učitel vědom a měl by vytvářet takové podmínky, aby si žák osvojil žádoucí způsoby volního jednání, aby si zvnitřnil uznávané normy společnosti a vytvářel tak prosociální chování.

3.2 Motivace učební činnosti

K tomu aby žák efektivně pracoval a efektivně se učil je třeba navodit motivaci k učení, která povede k žádoucímu cíli. Motivace v učení je komplex faktorů, které aktivují, usměrňují a zakončují učení. Tuto motivaci je třeba chápat jako souhrn osobnostních předpokladů žáka, které na sebe vzájemně působí. Jde především o motivační dispozice (hierarchie potřeb, zájmy, hodnotová orientace, výkonové potřeby atd.) a situační faktory (způsob podání látky, zajímavost tématu, obtížnost úkolu interakce učitel – žák atd.)

Školní motivace má tři fáze: počáteční, průběžnou a výslednou. Motivace počáteční navozuje jakýsi stav napětí, bez kterého nemůže k učení dojít. Síla tohoto napětí je důležitá pro celý proces.

Při neadekvátní motivaci může dojít k laxnímu postoji ke školní práci, která má za důsledek, že žák nepracuje. Může také nastat takové napětí, které povede až k úzkosti a ta práci brzdí. Optimální počáteční motivace nastává tehdy, když se žák s úkolem ztotožní a přijme ho do své psychické struktury.

Samotná počáteční motivace by nemusela stačit k dovedení úkolu až do cíle, nemusela by udržet žádoucí napětí, a tak je třeba průběžná motivace. Jako průběžná motivace slouží informace o úspěšnosti dílčích kroků.

To, že žák splnil požadovaný úkol, se dá využít jako výsledná motivace. Tato motivace by měla žáka stimulovat k dalšímu učení. Výsledná motivace žáka k učení je výsledkem interakce více činitelů. Školní motivaci nelze brát jen jako proces motivace k učení, ale také jako proces, který se podílí na utváření motivačních dispozic jako jsou postoj ke vzdělávání, zájmy, hodnotová orientace, výkonová orientace a jiné.

Učitel má dvě možnosti, jak motivovat žáky. První způsobem je, že učitel nastolí takové podmínky, které budou obsahovat tak silné popudy pro skupinu potřeb, že vzniklá motivace bude vycházet z aktualizace těchto potřeb. Podle druhé možnosti učitel respektuje individuální hierarchii potřeb žáků a podle toho individualizuje prvky vyučování s ohledem na potřeby žáků.

Jak je vidět, žák se dá motivovat k smysluplnému učení. Jen je třeba mít na mysli potřeby žáka a vědomí cíle, kterého chceme dosáhnout (Vašátková, 2007).

3.3 Shrnutí

V této kapitole bylo teoreticky popsáno, jak je to s motivací, aby žák pracoval. Je zde několik teorií, které se touto problematikou zabývají, ale každá z nich upřednostňuje jedno hledisko.

Ovšem z těchto teorií lze vycházet tak, aby člověk pochopil, jak asi žákova motivace funguje, že je zde několik ovlivňujících faktorů, které méně nebo více se školní motivací souvisejí.

4. Motivační faktory žáka

Potřeby žáka jako motivační faktory neexistují nijak izolovaně, jelikož jsou součástí celé jeho osobnostní sféry potřeb, kde existují ve složitých vzájemných vztazích. Tato sféra potřeb je uspořádána hierarchicky. Hierarchie těchto potřeb konkrétního žáka se utváří v dialektickém vztahu obecných zákonitostí a individuálních zvláštností.

V rámci tohoto vztahu probíhá vývoj osobnostní sféry každého žáka. Tento vývoj je podmíněn charakterem žákovi interakce především se sociálním světem a také vrozenými zvláštnostmi každého dítěte. Vzniká tak individuální hierarchie potřeb, která dává za vznik motivačnímu zaměření osobnosti žáka. Tato zaměřenost se projevuje fixací na určitý typ incentive, které odpovídají struktuře potřeb žáka.

Existují tři typy charakteristik dětí podle převažujícího zaměření. Jsou to typy se zaměřením a) sociálním - kolektivním, b) egoistickým, c) pracovním (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Převažující zaměření je určeno odlišnostmi v individuální hierarchii potřeb dětí. Poznání motivačního zaměření žáka umožňuje přiměřené motivování ve vyučování a optimální působení na rozvoj nebo změnu v žákově motivační sféře.

Dětem se sociálním zaměřením je největší odměnou pozitivní vztah ostatních. Snaží se vytvářet dobré sociální ovzduší a bývají většinou oblíbené a nebo se snaží být oblíbenými. Pokud je pedagog chce aktivovat k dobrým výsledkům, tak prostřednictvím osobního kontaktu.

U žáků s egoistickým zaměřením je zprvu obtížné je odlišit od žáků s jiným zaměřením. Tito žáci projevují úsilí o to, aby byli ostatními žáky považováni za dobré kamarády a učitelé za hodné žáky. Ovšem v konfliktních situacích jednají ve svůj vlastní prospěch a nikoli v prospěch kolektivu či někoho jiného. Pro tento typ žáků je nejsilnějším motivačním činitelem realizace osobních zájmů nezávisle na druhých nebo na učební činnosti. Pedagog by pro ně měl nastavit takovou atmosféru, kde se sociální hodnoty a výchovně vzdělávací cíle jeví jako výhoda.

Děti s pracovním zaměřením jsou ti, kteří se téměř vždy dokážou nadchnout nějakou činností, která je jim předložena. Ve většině případů jde o děti uzavřené, soustředěné a nepodléhající příliš náladám. U těchto žáků lze snadno vypěstovat potřebu poznání. Problém však může být, že přes přílišnou orientaci na samotnou činnost se žák vzdaluje sociálním vztahům a společenské činnosti.

Na motivaci žáků ve škole je také třeba dívat se dvojím způsobem. Jednak se jedná o zvyšování efektivity učení prostřednictvím motivace – motivace je využívána k uskutečnění učebních cílů, jednak jde o samotný rozvoj motivačních a autoregulačních dispozic u jednotlivých žáků - jde o rozvoj potřeb, zájmů, vůle a dalších motivačních a autoregulačních zdatností.

4.1 Vnitřní a vnější motivace žáků k učení

U školní motivace se také rozlišuje tzv. vnitřní a vnější motivace k učení. Za vnitřní motivaci považujeme takovou motivaci, která plyne převážně z poznávacích potřeb. Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání – to, co se učí, ho zajímá. Podstatné tedy je, že jde o vnitřní motivaci z hlediska učební činnosti – sama učební činnost uspokojuje danou potřebu. To, co děláme, dělám plně z vlastní vůle. V ostatních případech, kde prostřednictvím učební činnosti jsou uspokojovány jiné, původně na ni nezávislé potřeby mluvíme o vnější motivaci. Zde se žáci učí proto, aby dosáhli určitého cíle, který je zadán a jehož splnění skýtá určitou odměnu, např. pochvala od učitele, radost rodičů, přijetí na školu, obdiv spolužáků, dárek atd.

Již několikrát bylo prokázáno, že **vnitřní motivace** žáků má pozitivní dopad na jejich školní úspěšnost a kvalitu učení. Žáci, které učební činnosti zajímají, se v nich více angažují, častěji z nich pociťují vnitřní uspokojení, vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopení souvislostí. Také je zde pozitivní dopad na paměťové pochody a na koncentraci a menší unavitelnost při učení. Vnitřní motivace, je-li navozena, bývá velice stálá a napomáhá motivaci k učení i po skončení školní docházky. Žáci s rozvinutou vnitřní motivací většinou také volí náročnější vzdělávací dráhu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Co se týče rozvoje vnitřní motivace, tak žák by měl postupně převzít rozvoj do vlastních rukou, a tak působení na žáka nesmí zůstat jen vnějším úkolem pro učitele, ale žák by ho měl postupně přetvářet v podílení se na vlastním seberozvoji. Tento úkol je pro učitele velice náročný, a tak jsou na učitele kladeny vysoké nároky. Učitel by měl vědět, jak žáka vést, aby žák byl schopen autoregulativního vztahu k sobě samému.

Vnější motivace může mít nejrůznější podoby. Když vezmeme časové hledisko, tak tato motivace může být krátkodobá v podobě např. dárku nebo pochvaly a dlouhodobá jako např. přijetí na vysněnou školu nebo získání zaměstnání s vysokou prestiží. Různé druhy vnější motivace se také většinou posuzují podle míry, jak se přibližují vnitřní motivaci – nakolik je činnost prováděna z vlastní vůle.

V literatuře se většinou rozlišují čtyři typy vnější motivace:

- Externí regulace – zde se jedná o typ motivace, který je vyvoláván především vnějšími činiteli. Impulem bývá jiná osoba, která nabízí odměnu a nebo naopak hrozí trestem. Následné jednání probíhá čistě na základě vnější závislosti není zde autodeterminace.
- Introjektovaná regulace - je typem motivace, kde se pasivně převeze regulace chování. Většinou se zde vychází z internalizace nějakých pravidel chování. Žák tedy přijímá pravidla, ale vnitřně je neakceptuje.
- Identifikovaná regulace – jedinec pravidla přijímá, ztotožňuje se s nimi a bere je za své. Žák se identifikuje s hodnotami požadovaného chování. Žák zde jedná daleko ochotněji z vlastního rozhodnutí.
- Integrovaná regulace – je vývojově nejvyšší formou vnější motivace. Regulace svého chování je již plně integrována do motivační struktury jedince, je propojena s jeho potřebami, zájmy a hodnotami. Činnosti takto motivované jsou prováděny z vlastního popudu, ale na rozdíl od vnitřní motivace však není motivačním zdrojem zájem o činnost jako takovou, ale důvodem je důležitost dané činnosti a nebo její následek (Pavelková, 2002).

4.2 Kognitivní, sociální a výkonové motivace žáka

Pro školní motivaci jsou velmi důležité tři skupiny potřeb, které již byly zmíněny v dřívější kapitole. Jedná se o potřeby kognitivní nebo také poznávací, protože učební činnosti představují jednu z významných forem poznávací činnosti. Dále jsou to potřeby sociální, protože učební činnosti jsou realizovány především v sociálním kontextu. Poslední jsou to potřeby výkonové, protože na žáky jsou prostřednictvím úkolových situací kladeny určité požadavky právě na výkon.

Kognitivní motivace

Potřeby poznávání řadíme mezi sekundární potřeby. Jsou-li rozvíjeny během školní docházky, což je pro jejich rozvoj nejpříhodnější období, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka. Jsou-li při vyučování vzbuzovány poznávací potřeby, dochází nejspolehlivěji k úspěchu v učení.

V situaci, kdy je nedostatek podnětů pro uspokojení poznávacích potřeb, dochází k frustraci. Frustraci této potřeby můžeme prožívat např. při nezáživné vyučovací hodině. Reakcí může být čmárání si z nudy na papír, neposednost apod.

Se zřetelem na školní situaci můžeme poznávací potřeby dělit podle charakteru činnosti: potřeba smysluplného receptivního poznávání (potřeba získávat nové poznatky a informace) a potřeba vyhledávání a řešení problémů.

Mezi základní znaky situací, které aktivizují poznávací potřeby patří především novost, překvapivost, problémovost, neurčitost, neobvyklost, vyvolání pochybnosti, záhadnost nebo možnost experimentovat.

Pro rozvoj kognitivní motivace u žáků jsou podstatné postoje učitele a styl pedagogické praxe. Učitelem projevený zájem o obor bývá žáky velmi citlivě vnímán a někdy se na ně přenáší.

Za velmi významné pro rozvoj kognitivní motivace je považováno problémové vyučování, které využívá metody objevování případně metody řízeného objevování. Je-li takovéto vyučování správně prováděno, tak přináší žákům příjemný zážitek, že sami objevili řešení (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Sociální motivace

Člověk má širokou škálu sociálních potřeb, které motivují činnosti směřované vůči ostatním lidem. Včleňování mezi ostatní lidi se děje prostřednictvím sociálního učení a důležitou sociální potřebou umožňující sociální učení je potřeba identifikace. Nejdříve se dítě ztotožňuje s rodiči, na začátku školní docházky s učitelem a postupně se zesiluje vliv vrstevníků.

Ve styku s vrstevníky se dítě začíná orientovat buď na partnerské kooperativní vztaky, nebo více na takové vztahy, v nichž je druhé dítě spíše než partnerem předmětem uplatňování sociálního vlivu dítěte. V prvním případě se velmi pravděpodobně rozvine potřeba pozitivních vztahů – potřeba afiliace. Ve druhém případě se pravděpodobně bude rozvíjet potřeba sociálního vlivu a případně potřeba prestiže. Obě tyto potřeby hrají velmi významnou roli v motivaci lidského chování – mohou být silnou vnější motivací učebních činností a také určují typ sociální interakce žáků.

Potřeba pozitivních vztahů (afiliace) je uspokojována mezilidským kontaktem s jinými lidmi, shodou v mezilidských vztazích, vřelými a přátelskými vztahy, přátelstvím a nekonfliktní harmonickou atmosférou. V případě dlouhodobé zkušenosti s nezdařenými mezilidskými vztahy může nastat obava z odmítnutí.

Potřeba vlivu je sekundární potřeba, která se projevuje v sociálních situacích tím, že motivuje takové chování jedince, které směřuje k uplatňování vlivu a řízení chování ostatních. O vlivu mluvíme tehdy, dokáže-li jedinec působit na druhého člověka tak, že dotyčný změní své původní jednání.

Učitel svými výchovnými postupy a stylem vedení ovlivňuje sociální motivaci žáků. Např. důraz na soutěžení má za následek aktualizaci sociálních potřeb. Jestliže je soutěž využívána rozumně (jsou dodržovány určité podmínky), může pozitivně aktualizovat sociální potřeby. Jsou různé metody, jak aktualizovat sociální potřebu žáků jako např. skupinové vyučování, projektové vyučování, týmové práce, diskuse, hry atd.

Na vytváření sociální motivace u žáků má vliv i převažující úroveň sociálních potřeb u učitelů. Učitelé, kteří mají silněji rozvinutou potřebu afiliace, působí na žáky emocionálním zájmem, poskytováním sociální podpory, a tak podmiňují ve třídě ve větší míře pozitivní vztahy, bývá navozeno příjemné klima tolerance a přátelství mezi spolužáky (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Výkonová motivace

Výkonová motivace podporuje aspirační úroveň¹ jedince a je nutné jí věnovat zvýšenou pozornost, protože souvisí s rozvojem zdravého sebehodnocení každého jedince. Výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazení vlastního Já, jednak k jeho obraně, je-li ohroženo.

Škola bude mít do značné míry vždy výkonový charakter. Podstatné však je, jak škola s požadavky na žáky pracuje, a to především z hlediska přiměřené obtížnosti, aby se zabránilo rozvoji neadekvátních výkonových potřeb a podpořil se rozvoj pozitivní výkonové potřeby. Pro kultivaci výkonové motivace je také důležitý rozvoj ostatních potřeb a to především sociálních.

Základem výkonové orientace je potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnutí se neúspěchu. Tyto potřeby se dále skládají ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Výkonovou motivací se zabýval psycholog Heckhausen, podle něhož jedinec vybírá aktivity tak, aby maximalizoval zisk a to jak z bezprostřední aktivity, tak i z dlouhodobějších následků (Pavelková, 2002).

Výkonové potřeby aktualizují v každé situaci, která vyžaduje činnost, jejímž výsledkem je určitý hodnotitelný výkon. Hodnocení provádí druhá osoba a nebo samotný jedinec.

Vývoj výkonových potřeb nezávisí jen na charakteru nároků na dítě, důležitou roli sehrává i výkonová orientace rodičů a osobní zkušenosti dítěte s úspěchem a neúspěchem a jejich následky.

¹ aspirační úroveň - úroveň očekávaného výkonu či pozice, které chce jedinec dosáhnout.

4.3 Faktory ovlivňující školní motivaci

Jak již bylo uvedeno, motivace můžeme rozdělit na vnější a vnitřní. V němčí motivace je výsledkem používání vnějších podnětů (incentiv), které ve školních podmínkách tvoří např. tresty, klasifikační známky, odměny nejrůznějšího druhu. Vnější motivace je využívána především vychovateli, učiteli a nebo rodiči. Vnitřní motivace je výsledkem rozvoje potřeb a zájmů jedince. Z tohoto důvodu ve škole bude téměř vždy převažovat vnější motivace, ale důležitou funkcí nejen školy je, aby se rozvíjela vnitřní motivace k učení, která vede k sebevzdělávání a k sebevýchově.

Motivaci také můžeme rozlišit na pozitivní a negativní. Pozitivní motivace je určena snahou dosáhnout žádoucího objektu, cíle, odměny apod. Negativní motivace je určena snahou naopak vyhnout se něčemu nepříjemnému, jako je trest nebo neúspěch (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Jak je tedy vidět, na motivaci k učení působí celá řada faktorů, které se navzájem ovlivňují, doplňují apod. K nejčastějším faktorům, které ovlivňují školní motivaci patří:

- novost situace
- činnost a aktivita žáka
- sociální faktory jako jsou společná činnost, spolupráce nebo soutěžení
- stanovení cíle – cíl musí být přiměřený věku, atraktivní atd.
- zájem
- propojení školního učení s žákovými životními cíli
- tendence dokončit zadaný úkol – závisí na obtížnosti, času, zajímavosti atd.
- úspěch a neúspěch ve vyučovacím předmětu
- odměny a tresty (Kusák, Dařílek, 2001).

Každý z těchto faktorů má své místo ve školních podmínkách a v určitých situacích. V každém případě ovlivňující faktory mohou žáka aktivizovat určitým způsobem.

4.3.1 Úspěch a neúspěch

Nyní bych se chtěla zaměřit na ty faktory, které mají značný význam ve většině školních činností, a tak jsou důležité jak pro žáka, tak i pro učitele.

Úspěch a neúspěch představují asi nejdůležitější a také nejsledovanější motivační faktory. Úspěch jako motivující faktor je sám o sobě pozitivní, a tak je odměňující, jelikož

informuje žáka o správnosti žákova postupu, o adekvátních schopnostech, dovednostech, vyvolává příjemné emocionální prožitky, má vliv na zvýšení sebehodnocení a jistoty žáka, zesiluje počáteční motivaci. Síla motivace se obecně zvyšuje právě s prožitky úspěchu. Navíc je žáka většinou odměňován učitelem, rodinou i širším sociálním zázemím a tím je samotné pozitivní působení úspěchu ještě zesilováno prostřednictvím vnější motivace.

Úspěch žáka také ovlivňuje vztah mezi učitelem a žákem. Tento vztah se posiluje v pozitivním slova smyslu. Snaha dosáhnout úspěchu v určitém předmětu je často motivována kladným vztahem mezi učitelem a žákem.

Pokud žák zažije úspěch v činnosti, tak tento úspěch také přitahuje jedince k opakování této nebo podobné činnosti, a tak úspěch má svůj podíl na vzniku zájmu o danou činnost či oblast.

Úspěch ve škole je často chápán jako bezchybné a spolehlivé zvládnutí úkolů, které jsou přiměřené žádoucím výkonům, ale toto chápání je nedostačující. Úspěchem není jen samotný výsledný výkon žáka, ale patří sem také postupy a činnosti, které žáka k úspěchu vedou. Na úroveň úspěchu má vliv i žákova osobnost a to především jeho úroveň schopností, které často úspěšnost limitují. Z tohoto důvodu při hodnocení úspěchu či neúspěchu by se měl klást důraz jak na žákovy výkony, tak na repertoár použitých postupů a činností a také na osobnost žáka (Helus, 1979).

Protipólem úspěchu je samozřejmě neúspěch. Neúspěch má většinou značný negativní vliv na sebehodnocení žáka. Žák musí vyvinout značné úsilí, aby neúspěch překonal. Trvalé a opakující se neúspěchy mohou vyvolat stav, který se v psychologii označuje jako naučená bezmocnost². Tito žáci vidí zlepšení situace jako nemožné a pravděpodobnost překonání neúspěchu je pro ně velmi nízká (Helus, 1979).

Ve škole se neúspěch projevuje prostřednictvím neprospěchu, špatných známek, neadekvátního chování apod. Je jasné, že všichni žáci nemohou ve škole prožívat pouze úspěch, ale zároveň je jasné, že neúspěch negativně ovlivňuje motivaci ke školní činnosti. Ovšem žák by také měl mít nějaké zkušenosti i s neúspěchem, aby si mohl vytvořit adekvátní techniky, kterými by neúspěch zvládal a překonával.

Je tedy zřejmé, že důležitým aspektem se stává míra úspěchu a neúspěchu. Jedinci, kteří jsou zvyklí prožívat převážně úspěch ve škole, mají tendence přeceňovat se, a tak úspěch postupně ztrácí svou motivační schopnost. V tomto případě neúspěch může působit pozitivně a chránit žáka před nekritickým sebehodnocením. Ovšem jedinci, kteří převážně prožívají

² naučená bezmocnost – situace, kdy jedinec ztrácí kontrolu nad svým prostředím, a nemá šanci změnit svoji situaci, ať dělá cokoli

neúspěchy, jsou nejistí, podceňují se, a tak motivace k učení je narušena. V tomto případě i drobný úspěch v nenáročném úkolu může být velmi cenný.

Úspěch pravděpodobně motivuje nejvíce k úspěšnému splnění učební činnosti, ale tento úspěch by měl mít postupně se zvyšující gradaci. Konstantní úspěch je většinou nudný a postupně ztrácí další motivační náboj. Postupně zvyšující se úspěch je důvěryhodný naproti překvapivému zlepšení, které má spíše náhodnou povahu.

4.3.1 Odměny a tresty

K dalším nejznámějším a také nejpoužívanějším motivačním faktorům patří odměny a tresty. Tyto faktory doprovázejí všechny druhy učení od nejútlejšího věku dítěte. Zajišťují zpevňování žádoucích forem chování, jednání a učení. Odměny se přiřazují k pozitivní motivaci a tresty k negativní motivaci. Odměny a tresty bývají jako vnější motivace, ale mohou stát i vnitřní motivací, např. když se samotná činnost stává pro žáka vnitřně odměňující.

Pokud odměny a tresty působí krátkodobě, tak zhruba na stejné úrovni. Jedná-li se o dlouhodobé působení, tak odměny mají lepší účinek než tresty. Odměny navozují příjemné emocionální stavy, povzbuzují zájem o učení, zvyšují úroveň aspirace a jsou ze strany žáků vyhledávány. Tresty samozřejmě působí opačně, jsou založeny na strachu a úzkosti, ale to se může přenést na celý proces učení (Helus, 1979).

Odměny schvalují dané chování a nebo daný učební postup, žák tak ví, že jednal a nebo pracoval správně a že pokud bude takto postupovat v budoucnu, tak bude opět odměněn. Trest žáka informuje o tom, že nejednal nebo nepracoval správně, ale samotný trest mu nedává jasné informace o správném budoucím chování nebo jednání. V samotném trestu není obsažena informace o účinném správném chování nebo správném postupu. Jestliže má být působení trestu efektivní, tak musí po trestu následovat také informace o správném a žádoucím postupu.

Odměny se nejčastěji dělí na hmotné, sociální a odměňující činnosti. Vychovatelé by měli užívat střídavě a přiměřeně všechny tyto formy.

Používání trestů se výchovné praxi nedá vyhnout, ale je nutné tresty používat velmi opatrně a rozumně. Jsou-li tresty používány vhodně, tak přispívají k eliminaci nežádoucího chování a učení. Nežádoucí účinky trestů většinou pramení z chybných způsobů jejich použití. Ovšem chování a učení žáků nemůže být efektivně ovlivněno pouze prostřednictvím odměn. Žák se nemůže odnaučit nežádoucím formám chování pouze na základě odměn, které dostává za žádoucí chování.

K nežádoucím účinkům trestů patří, že mnohdy navozují únikové formy chování. Únik z ohrožující situace je naopak odměňující. Únikové reakce mohou nabírat formy lhaní, podvádění, záškoláctví, předstírání nemoci apod. Ovšem v mnoha případech mají únikové reakce pro žáka daleko horší důsledky než původně trestané formy chování. Také jakmile se únikové reakce upevní, tak se velmi obtížně odstraňují (Helus, 1979).

Důležité také je, aby trest nebyl žákem chápán jako libovůle učitele, ale aby prezentoval logické nebo přirozené důsledky nežádoucího chování. Způsob používání trestů, také ovlivňuje vztah mezi učitelem a žákem.

4.4 Motivování žáků ve škole

V předchozích kapitolách bylo řečeno, co je to motivace a jaký má vztah ke školnímu učení žáka. Ovšem způsobů jak žáka motivovat ke školnímu učení je hned několik. V této kapitola bych chtěla popsat tři nejčastější oblasti, které žáka motivují k učení.

1) Interakce učitel – žák

Ve škole si učitel postupně vytváří určité mínění o svých žácích. Takové mínění ho stále provází např. při hodnocení žáků a může být více či méně stabilní. Žáci takové mínění správně nebo nesprávně chápou a interpretují ho. Tento model interakce je naplněn hodnocením, prožíváním a očekáváním, má svůj odraz v dlouhodobém utváření motivačních dispozic, ale také v aktuálním motivačním působení učitele na žáky.

To, že si učitel vytváří obraz o žácích má za následek i způsob chování k nim. Takové chování je žáky interpretováno tak, že si vytváří vlastní představu o tom jaký má učitel o něm obraz jako o žákovi a jakou úroveň výkonu od něj očekává. To celé ovlivňuje žákovo sebepojetí a výkonovou motivaci (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

2) Motivace aktualizací vybraných potřeb

Vnitřní motivace učební činnosti je motivace, která vyplývá z poznávacích potřeb. Když jsou poznávací potřeby vzbuzeny při vyučování, tak činnost žáka se stává vnitřně motivovaným poznáváním, které obvykle vede k úspěchu v učení, vytváří kognitivní dispozice a uspokojuje poznávací potřeby. Vyučování, které neaktualizuje poznávací potřeby většinou vede k nezájmu, nudě a někdy i ke strachu. Podstata zvnitřnění motivace poznávací činnosti je podle Berlyna v percepčním a konceptuálním konfliktu. Při navození tohoto konfliktu nastupuje poznávací aktivita, která je zaměřená k odstranění konfliktu.

Dále se dá využít sociální motivace. Tato motivace je sice vnější, avšak její absence může vést k samoučelnosti poznávací činnosti. Výsadní místo sociální motivace žáka je především proto, že poznání je ve své podstatě jen sociální. Sociální interakce – komunikace je jedním z prostředků vzniku a předávání poznatků, ale je to také zároveň část poznávací činnosti. Pro dobrou sociální motivaci by měl být mezi učitelem a žákem vztah vzájemné úcty, učitel by měl preferovat kooperaci, rozvíjet iniciativu žáků a umožňovat žákům spoluúčast na rozhodování. To vše, aby se žák ve třídě cítil dobře, neměl strach z vyučování a mohl se rozvíjet.

Potřeba, která se také dá využít je potřeba úspěšného výkonu. Převaha potřeby úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu má za následek adekvátní chování žáka ve výkonové situaci. Žáci, kteří jsou výkonově orientováni budou schopni pracovat na úrovni svých schopností – nebudou se přepínat ani šetřit (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

3) Odměny a tresty

Ve výchovně vzdělávacích situacích, kdy je na žáka kladen požadavek výkonu, se používají odměny a tresty. Odměny a tresty jsou chápány jako následky, které jsou navozeny po splnění nebo nesplnění úkolu žákem. Oblast odměn a trestů je tvořena hodnocením ostatních lidí především formou pochvaly a nebo pokárání a nebo také vedlejšími efekty, které vyplývají jako následek z činnosti (např. hmotný dárek). Odměna nebo trest jako následek činnosti působí již v době výkonu a přípravy na něj – jsou tak podstatnou složkou motivace chování v úkolu.

Odměny a tresty mají dvojí funkci v procesu učení. První z funkcí je informační. Tato funkce má podat zpětnou vazbu o tom, jak chování požadavkům kladeným na žáka. Druhá z funkcí je motivační. Ta má sloužit jako hnací síla k tomu, aby žák splnil úkol požadovaným způsobem.

O trestech a odměnách nelze uvažovat jen ve vztahu k výkonu žáka, ale i v dalších výchovných souvislostech. Odměny i tresty mohou mít i některé vedlejší následky, které mohou negativně ovlivnit osobnost žáka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

4.5 Shrnutí

Z této kapitoly vyplývá, že motivace a nejen ta školní je hybná síla žáka, kterou ovlivňuje velice široká řada faktorů. Na tyto faktory lze nahlížet i z různých pohledů. Jsou to faktory např. výkonové apod. nebo vybrané žákovy potřeby atd. Ale i když se to takto dá rozčlenit, tak v osobnosti žáka vše stále spolu souvisí, jedno ovlivňuje druhé a tak dále.

5. Pedagogicko psychologická diagnostika

V této kapitole pedagogicko psychologická diagnostika bych se chtěla věnovat metodám, které vychovatelé mají k dispozici při zjišťování motivačních faktorů žáka, které ho vedou ke školní úspěšnosti a případně neúspěšnosti. Ovšem, než se dostanu k diagnostice motivačních faktorů žáka, tak bych chtěla vysvětlit termín pedagogicko psychologické diagnostiky a její metodologii.

5.1 Pedagogicko psychologická diagnostika jako termín

Nejprve bych chtěla vysvětlit, co se skrývá pod pojmem pedagogicko psychologická diagnostika a k čemu slouží. Tak tedy úlohou pedagogické diagnostiky je sledování žáka z výchovné stránky – z hlediska výchovně vzdělávacích cílů. Úlohou psychologické diagnostiky je poznání osobnosti žáka, pochopení a odůvodnění příčin různých jeho projevů a vlastností. Pedagogicko psychologická diagnostika spojuje obě tyto hlediska (Řurič, 1979).

Pedagogicko psychologickou diagnostiku provádí především učitel a jeho cílem je sestavit individuální charakteristiku žáka. Poznatky, které učitel získá, mu umožňují sestavit závěry pro výchovné působení na žáka (Dvořáková, 1995).

Diagnostická činnost je tedy přirozenou součástí jeho pedagogické práce. Učitel pozoruje žáka a jeho vnější projevy (jak chování, tak také jeho školní výkony). Učitel také proniká do vnitřní oblasti osobnosti žáka – do prožívání (sféra motivace, postoje, sebepojetí).

Každý žák je osobnost, která má svůj vývoj, dynamiku a strukturu. Struktura osobnosti (individuální složení osobnostních vlastností) se skládá z několika částí, které jsou samozřejmě vzájemně podmíněné a navzájem propojeny. Z hlediska struktury žákovi osobnosti zajímají učitele schopnosti žáka, žákovy motivy, žákovy postoje a temperament žáka. Právě tyto části může učitel pomocí různých metod diagnostikovat.

5.2 Metodika

Má-li učitel získat materiál k sestavení diagnózy žáka a vypracovat jeho pedagogicko-psychologickou charakteristiku, tak musí využít metody pedagogicko psychologické diagnostiky. Metody, které může použít jsou tyto:

- Pozorování – metodu pozorování učitel provádí nejen ve škole, ale všude tam, kde to lze. Učitel pozoruje mimiku žáka, jeho gesta, slovní projev a jednání, také způsob oblékání a úpravy zevnějšku.
- Zkoušení – při zkoušení učitel získává obraz o žákových vědomostech a dovednostech, ale také by měl zjišťovat rozvoj poznávacích procesů, paměti, logické myšlení, úroveň rozvoje žákových schopností, charakterové vlastnosti a také zájmy.
- Rozbor výtvarů žákovy tvorby – zde učitel může poznat především styl žákovy práce a jeho pracovní vlastnosti.
- Rozhovor se žákem – v tomto případě toho učitel může zjistit velice mnoho. Učitel může zjistit např. některé příčiny chování, osobní záliby, starosti v žákově životě atd. Ovšem se zde musí počítat s některými překážkami, které mohou nastat. Překážkou může být uzavřenost a nebo neupřímnost žáka. Také je důležité vystihnout vhodnou situaci pro rozhovor a nebo zda-li žák má k učiteli důvěru.
- Rozhovor s jinými učiteli – tento rozhovor musí být s učiteli, kteří žáka učí či znají. Učitel zde může doplnit své poznatky o tom, jak žák pracuje a chová se ve škole. Učitel se tak seznámí s dalšími názory na žáka.
- Rozhovor se spolužáky – zde učitel může získat informace, jak se žák chová ke svým vrstevníkům, jak se chová v době, kdy není ve škole, jaké má kamarády a případně nepřátele.
- Studium školních dokumentů – dokumenty je zde míněno třídní kniha, výkazy informující o prospěchu a chování a osobní dokumenty žáka.
- Spolupráce se žakovým lékařem – lékař může učiteli podat informace o tělesném stavu žáka, a tak mu může objasnit různé poruchy nebo choroby, kterými žák trpí.
- Návštěva v rodině – učitel při návštěvě v rodině může poznat rodinné prostředí a domácí atmosféru, a tak si učitel může vysvětlit některé vlastnosti žáka, zjistit, jaké postavení žák v rodině má, jak se chová doma a jaké jsou vztahy v jeho rodině.
- Sociometrická metoda – tato metoda učiteli umožňuje proniknout do složení třídního kolektivu a vzájemných vztahů mezi žáky. Pomocí sociometrie se dá zjistit struktura a dynamika třídy, ale problémem je, že výsledky mají omezenou platnost – vztahy mezi žáky nebývají trvalé a mění se. Nahlédnutím do struktury třídy učitel může vidět, kteří žáci jsou oblíbeni nebo naopak neoblíbeni s malou mírou prestiže, přátelské svazky mezi žáky a kteří žáci na sebe působí dobře a nebo špatně.
- Pedagogický experiment – při experimentu se navodí určitá situace, kde žák by měl projevit svou určitou vlastnost.

- Dotazník – zde se učitel může ptát na konkrétní otázky, které ho zajímají, aby získal poznatky o žákových vlastnostech, na které se učitel ptá (Vít, 1978).

5.3 Metody diagnostiky školní motivace

Jak již bylo řečeno, tak školní motivace je souhrn činitelů, které aktivizují žákovu školní činnost. Abychom zjistily, jaké motivy žáka vedou k učební činnosti, tak využíváme metody z předešlé kapitoly.

Jelikož školní motivace se skládá z několika faktorů, které ji ovlivňují, tak prostřednictvím metod se můžeme ptát, jaké faktory to jsou a jakým způsobem právě školní motivaci ovlivňují.

Jak jsem již řekla, tak pro diagnostikování školní motivace můžeme používat metody pedagogicko psychologické diagnostiky, ale některé jsou vhodnější než jiné. Většinou se používají dotazníkové metody, které se ptají na to, co ovlivňuje školní učení a školní úspěšnost.

Dotazníků zabývajících se tímto tématem, už byla sestavena celá řada, a tak učitel má k dispozici již osvědčené metody, jak zjišťovat motivační faktory žáka vedoucí k jeho školní úspěšnosti nebo naopak neúspěšnosti.

Z použitých metod a jejich výsledků učitel dostane určitý obraz o tom, jak je žák ve škole motivován. S poznatky, které učitel získá, by měl dále pracovat tak, aby žáka lépe motivoval nebo motivoval jiným způsobem než doposad, pokud zjistil, že žák není motivován správným způsobem.

5.4 Shrnutí

Jak z předchozí části vyplývá, tak pedagogicko psychologická diagnostika nahlíží problematiku motivace pomocí různých metod. Učitel a nejen on má k dispozici několik nástrojů, pomocí kterých může zjišťovat motivační faktory žáků. Takovými nástroji jsou právě některé dotazníkové metody, které se i když okrajově motivací zabývají.

Je nutné mít stále na mysli, že školní motivace a motivační faktory jsou ovlivňovány hned dalšími jinými faktory, a tak i diagnostické metody, které s motivací souvisejí, se ptají po dalších faktorech, které školní učení ovlivňují.

6. Možnosti analýzy motivačních faktorů

V předchozí kapitole jsem se zabývala pedagogicko psychologickou diagnostikou a jejími metodami. Jednou z těchto metod jsou dotazníky, které se děti ptají na různé věci. Já se zde budu zabývat dotazníkovými metodami, které se ptají na faktory, jenž ovlivňují školní úspěšnost.

Jsou známy základy, které se týkají motivace a pedagogicko psychologické diagnostiky, ale otázka a problematika motivace školní úspěšnosti je stále otevřená a existuje několik metod, jak ji zkoumat dále. Jak jsem již naznačila, já jsem si vybrala k analýze dotazníkové metody, které se školní motivace týkají.

Chtěla bych zde znovu zdůraznit, že lidská osobnost je velice propojena, a tak motivační faktory souvisejí se spoustou dalších vnitřních i vnějších faktorů, a tak i diagnostické metody nahlíží i na další faktory, které se školní motivací a úspěšností souvisejí.

V této kapitole bych chtěla na konkrétních příkladech ukázat, jaké existují možnosti analýzy motivačních faktorů. Mám tím na mysli ukázat některé dotazníkové metody, které se zabývají školním učením a školní úspěšností.

Chtěla bych zde také ukázat, kde jsou tyto metody využitelné, jak je zpracovat a co lze dělat s jejich výsledky. Myslím tím, kde a jak by mohli žákovi nebo učitelé pomoci.

6.1 Dotazník školní výkonové motivace žáků

První z dotazníkových metod je Dotazník školní výkonové motivace žáků, je tedy převážně zaměřen na žákův výkon a co pro něj školní výkon znamená. Tento dotazník se konkrétně zabývá motivačními výkonovými faktory. Jedná se zde o motivační faktory, které žáka motivují k tomu, aby ve škole pracoval na školních úkolech.

Dotazník je také pod označením MV-9 a je zaměřen na školní výkonovou motivaci žáků a to v oblasti snah dosáhnout úspěšného výkonu a zároveň snah vyhnout se neúspěchu. Dotazník se ptá na to, jaká motivace děti vede k tomu, aby se učily, jestli strach ze selhání nebo neúspěchu a nebo naopak snaha mít dobré výsledky pro pocit úspěchu (Pavelková, Hrabal, 2008).

6.1.1 Využití

Dotazník školní výkonové motivace žáků se používá především ve škole, kde ho zadávají učitelé a vyplňují jej žáci. Slouží hlavně pro potřeby školy a žáků, aby se zjistilo, jaké školní motivační faktory žáci mají.

Dotazník je možné zadat žákům na začátku nějaké určité školní etapy – začátek dalšího stupně vzdělávání, nástup do školy a nebo během studia, pokud není známa výkonová motivace žáků. V těchto případech vyhodnocené dotazníky poskytnou informace o podmínkách vzdělávání na straně žáků.

Také je možné dotazník zadat žákům na konci jejich studia. V tomto případě se na výsledky dotazníků může pohlížet jako na výsledky vzdělávání žáků. Mohou se zde porovnávat výsledky jednotlivých žáků v čase, a tak je možné rozdíly interpretovat i jako příspěvek školy k rozvoji motivační struktury žáků. Zde se výsledky dotazníků mohou požit v rámci vlastního hodnocení školy. Samozřejmě je žádoucí, aby se škole dařilo rozvíjet u žáků potřebu úspěšného výkonu a snižovala se u nich potřeba vyhýbání se neúspěchu (Pavelková, Hrabal, 2008).

Na základě získaných výsledků z dotazníků je možné porovnat je podle jednotlivých tříd v potřebě úspěšného výkonu a nebo naopak v potřebě vyhnout se neúspěchu. Také se dá podívat na výkonové klima ve třídě a nebo na úrovni třídy se zabývat výsledky jednotlivých žáků.

Dotazník a jeho výsledky je také možné využít jako zdroj při důležitých informacích při evaluaci účinnosti zaváděných inovací ve třídách a školách a také napomáhá k autoevaluaci školy.

Nejdůležitější informace jsou zde pro učitele a žáka. Z dotazníku lze vidět, jak je žák ve škole orientován, jestli má strach, nebo je spíše soutěživý apod. Když toto učitel dostane do ruky, tak podle toho může přizpůsobit výuku. Např. může nastavit přátelštější atmosféru, kde se žák nebude bát, uspořádá nějaké soutěže, kde všichni žáci budou mít stejné šance apod.

6.1.2 Popis metody

Dotazník obsahuje 18 otázek týkajících se motivace, která pohání žáky k výkonu. Každá otázka nabízí pět možných odpovědí, ze kterých si žák má vybrat. Odpovědi jsou vždy slovní, a tak žák si je všechny musí pozorně přečíst, aby určil, která z odpovědí ho nejlépe vystihuje.

Otázky se žáka ptají na to, jak moc chce být ve škole úspěšný, co pro něho znamenají dobré známky, zda-li se bojí zkoušení a nebo školy jako takové apod. Vcelku se otázky ptají na motivační faktory výkonové, strach, soutěživost apod. Pro lepší znázornění jsou zde vybrané typy otázek s možnostmi odpovědí:

- Abych byl ve škole úspěšný o to stojím:
 - a) moc
 - b) dost
 - c) středně
 - d) moc ne
 - e) vůbec ne
- Když máme psát nějakou písemnou práci:
 - a) mám téměř vždy chuť nejít
 - b) mám často chuť nejít do školy
 - c) mám někdy chuť nejít do školy
 - d) moc mi to nevadí
 - e) vůbec mi to nevadí
- Poměrování sil s ostatními (různé soutěže) mi nevyhovuje:
 - a) moc
 - b) dost
 - c) středně
 - d) moc ne
 - e) vůbec ne

Je vidět, že odpovídání na otázky není nijak složité a nezabere ani moc času, ale za to složitější je jeho zpracování. Dotazník se zpracovává elektronicky prostřednictvím internetového portálu, a tak je potřeba alespoň minimální znalost práce s PC.

Ještě nejsou k dispozici normy, se kterými by se daly výsledky jednotlivých dotazníků porovnávat, a tak učitel musí řídit se orientačně třídním průměrem a s ním výsledky jednotlivých žáků srovnávat.

Výsledky, které se z dotazníků získají, slouží především učiteli, aby žákům lépe porozuměl, a tak mohl účelněji pracovat s motivačními faktory žáků ve výuce. Prostřednictvím výsledků učitel také může zjistit, jak se mu daří rozvíjet motivaci žáků ve výuce.

6.1.3 Mé zhodnocení

Je tedy vidět, že použití dotazníku není složité. Jen jeho vyhodnocení může být trochu zdlouhavé, ale za to přinese spoustu cenných informací pro jednotlivé žáky, jejich učitele a školy. V budoucnu bude také možné porovnávat výsledky jednotlivých škol navzájem.

Problémem je, že dotazník je velice stručný, jelikož je zde jen 14 otázek. Žák nebo učitel tak může získat náhled na motivaci, ale je to pouze jen náhled, který se pro diagnostikování musí dále rozšiřovat pomocí jiných technik, ale i tak se vyvodit nějaký závěr, jakým směrem se žákova motivace ubírá.

Je stále nutné mít na paměti, že i výkonová motivace je ovlivňována dalšími faktory, a tak to, že žák zaškrtnl nějakou odpověď, může mít i další důvody.

Náhled na podobu dotazníku je v příloze č.1 na straně 59.

6.2 Preferenční dotazník

Další metodou, která se může používat při zjišťování školní motivace žáků je preferenční dotazník. Tento dotazník se žáků ptá na to, proč se žáci ve škole snaží – z jakého důvodu plní školní úkoly a proč se ve škole snaží něco naučit.

Těžištěm tohoto dotazníku jsou tedy žákovy preference, podle nichž se žák orientuje při svém učení. Jsou to vlastně takové důvody, které žáka vedou ke školnímu učení. Dalo by se říci, že jsou to žákovy vnitřní potřeby, které ho vedou, aby byl ve škole úspěšný.

Dotazník rozlišuje šest možností preferencí, které žáky vedou k učení. Těmito preferencemi jsou sociální preference, kognitivní preference, morální povinnost, strach, prestiž a výkon.

6.2.1 Preference

Jak jsem již napsala, tak v dotazník pokládá dětem otázky, které se ptají na motivy, které žáky vedou k tomu, aby ve škole pracovali a učili se. Tyto motivy jsou zde shrnuty do šesti druhů preferencí:

- Sociální preference – jsou to takové preference, které se týkají žáka a jeho sociálního okolí. Zde je myšlen především vztah žáka a jeho učitele. Žák se učí, aby byl pozitivně ohodnocen svým učitelem, a tak aby mezi sebou měli dobrý vztah.
- Kognitivní preference – zde se jedná o preference, které upřednostňují význam učení se, poznávání. Žák se ve škole učí proto, že učivo ho zajímá a baví.

- Morální povinnost – je taková preference, kterou upřednostňují ti žáci, kteří učivo a učení se chápou jako svou povinnost. Učí se, protože musí, ale nikoli proto, že by v učení viděli další smysl.
- Strach – tato preference bývá častým důvodem ke školnímu učení. Žáci se učí z důvodu, že by nějakým způsobem mohli zklamat. Nejčastějším je strach z neúspěchu, který může mít pro žáky různé následky.
- Prestiž – tuto možnost upřednostňují především soutěživí žáci. Jedná se zde o to, že žák se učí proto, aby byl lepší než někdo druhý nebo všichni ostatní spolužáci.
- Výkon – výkonové preference jsou u těch žáků, kteří se učí z důvodu toho, že mají dobrý pocit z něčeho, co se dobře naučí. Takoví žáci se učí proto, aby učivo uměli a ovládali, ale o samotný obsah učiva nemívají zájem.

6.2.2 Využití

Využití tohoto dotazníku může být různé. Mohou ho používat učitelé ve škole, ale třeba i rodiče a nebo pracovníci v pedagogicko-psychologických poradnách.

Výsledky dotazníku zadavateli řeknou, jakým směrem se upřednostňuje žákova motivace, co ho vede k tomu, aby byl ve škole úspěšný. Výsledky dotazníku ukážou také porovnání mezi jednotlivými preferencemi. Žáka může ke školnímu učení motivovat více podnětů a výsledky dotazníku ukážou, které motivy jsou hlavní a které se naopak třeba ani nevyskytují.

Ovšem výsledky dotazníku jsou jen orientační a mohou se v čase měnit. Záleží na různých okolnostech, podle kterých žák dotazník vyplní. Tyto okolnosti je důležité brát na zřetel. Např. žák může preferovat jiný motiv k učení v jednom předmětu a jiný motiv v jiném předmětu. Také záleží i na obtížnosti probírané látky a nebo na její atraktivnosti pro žáka.

Výsledky z tohoto dotazníku mohou učitelé i žáci pomoci se orientovat v žákových potřebách ke školnímu učení. To jak se výsledky využijí je už na učiteli a jeho žákovi. Mohou podporovat žádané motivy a nebo naopak ty záporné přeměnit na kladné. Např. aby se žák neučil z povinnosti, ale proto že se o učivo zajímá. Učitel by tak měl učivo udělat něčím zajímavé a žáky tak aktivizovat.

6.2.3 Popis metody

Tato metoda není nijak složitá. Žák zde má několik otázek a označí tu, které dává svou preferenci. Také vyhodnocení není nijak složité, jen se spočítají žákovy preference podle toho, co v jaké otázce upřednostnil.

V dotazníku je šest druhů otázek a každá z těchto otázek zastupuje jednu preferenční možnost. Těmito otázkami jsou:

- Sociální preference – Chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah.
- Kognitivní preference - To, co se učím, mě zajímá.
- Morální povinnost – Víím, že učení je má povinnost.
- Strach – Obávám se, že nebudu nic umět.
- Prestiž – Chci být lepší než někteří spolužáci.
- Výkon – Obávám se, že nebudu nic umět.

Každá z těchto otázek je v dotazníku vždy pětkrát, a tak maximální počet označení jedné preference je pět a minimální počet je nula.

Žák se vždy rozhoduje mezi dvěma možnostmi – mezi dvěma otázkami, které z nich dá svou preferenci, a tak jeden druh preference je zde vždy poměřován s ostatními preferencemi, a tak může vzniknout výsledek preferenčního dotazníku.

Po žákově vyplnění dotazníku se jen sečtou body. Zadavatel spočítá, kolikrát jaká otázka byla preferována, a tak je vidět výsledek, co žák preferuje při školním učení a do jaké míry ho motivují ostatní preference.

Když se zadavatel dozví výsledky preferenčního dotazníku, tak je na něm, co s nimi udělá. Jestli usoudí, že žáka je třeba motivovat jiným způsobem a nebo naopak bude s výsledky spokojen. Také má možnost přizpůsobit učení úkoly tak, aby vyhovovaly žákově preferencím.

Tento dotazník se ale musí chápat jen jako orientační už z důvodů, které jsem uvedla. Ovšem může se použít několikrát. Jeho zadání je jednoduché, vyplnění netrvá dlouho a zpracování výsledků také není obtížné a zabere málo času.

6.2.4 Mé zhodnocení

Zadání i vyhodnocení dotazníku je velice jednoduché, ale je otázkou, jaké výsledky přinese. Podle mého názoru jsou výsledky jen orientační, ale i tak mohou přinést cenné informace v případě, kdy např. učitel chce zjistit, jak jsou motivováni jeho žáci v hodinách. Jestli je výklad baví a nebo naopak ne. Podle toho pak může zpracovat své metody.

Já osobně bych využila dotazník na začátku školního roku, abych věděla, jak se žáci k učení staví. Dále bych ho zadávala i někdy v průběhu roku, abych se dozvěděla, jestli se něco změnilo a jak žákům výuka vyhovuje, jelikož pro školní úspěšnost je důležité, aby výklad žáky zaujal a učili se z vlastní vůle.

Náhled na podobu dotazníku je v příloze č.2 na straně 61.

6.3 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS

Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti se ptá žáků na to, jak se ve škole cítí a jak jim jde učení. Podle tohoto dotazníku je tedy pro školní úspěšnost velmi podstatné žákovo sebepojetí. Hlavním bodem je zde to, jak žák sám sebe vnímá prostřednictvím druhých a to převážně ve škole.

I takovéto sebepojetí má motivační charakter, co se týče školní úspěšnosti a nejen té. Žák sám sebe může vnímat různými způsoby, ale vždy to bude ovlivňovat jeho práci ve škole, jeho snahu a nebo třeba apatičnost.

6.3.1 Teoretická východiska

Každý jedinec je nějakým způsobem v interakci s okolním světem a prostřednictvím tohoto vztahu se utváří jedincův obraz vlastního já. Velký význam se přikládá právě škole, která na žáka velice působí. Ve škole se žákovo sebepojetí vztahuje především na jeho vztah k výkonu a jeho kvalitě. Tedy žák sebe sama vidí ve škole tak, že je tím, co doved.

To jaký význam má pro žákovo sebepojetí právě školní úspěšnost závisí na tom, jakým způsobem se jeho dosavadní sebepojetí vytvářelo. Dítě se většinou vidí tak, jak si myslí, že ho vidí ostatní jako jsou rodiče, učitel nebo kamarádi. Především rodina má na dítě své požadavky a určitá očekávání a na dítěti záleží, jak je splní, a tak je zde důležitým faktorem význam školní úspěšnosti pro rodinu.

Žákovo sebepojetí, jeho obraz sebe sama působí na jeho chování a jednání. Toto sebepojetí má také velký vliv na další výkon a ovlivňuje také motivaci k činnosti. Dalo by se tedy říci, že žákovo sebepojetí je dalším faktorem, který ovlivňuje školní motivaci. V případě že žákovo sebehodnocení je nízké, tak i jeho míra motivace k činnosti je nízká a vede spíše ke školní neúspěšnosti.

To, jakým způsobem děti vnímají sami sebe a co si o sobě myslí, ovlivňuje význam jejich školního učení a práci ve škole. Tedy sebepojetí žáka je jedním ze základních faktorů, který má vliv na žákovu pracovní motivaci, na vytrvalost v práci a na úkolech. Když má žák větší důvěru ve své schopnosti, tak má tendenci pracovat na úkolech s větším úsilím a úkoly také dokončit. Ti žáci, kteří mají nízkou sebedůvěru, tak to mají právě naopak.

Výkonnost dítěte ve škole a jeho úspěšnost je tedy ovlivňována jeho schopnostmi, ale také tím, jak si tyto schopnosti uvědomuje (Matějček, Vágnerová, 1992).

6.3.2 Využití

Dotazník byl původně vytvořen pro výzkum, což stále trvá, ale dá se také využít v pedagogicko psychologické diagnostice ke zjišťování právě žákova školního sebepojetí. Metodu využívají především pedagogicko psychologické poradny k rozšíření žákovy diagnózy.

SPAS dotazníkem je dítě dotazováno na to, jakou má představu o svých schopnostech, o své výkonnosti v jednotlivých předmětech a o svém postavení v konkurenci s ostatními.

Tato metoda SPAS není metodou, na které by se dalo zakládat klinickou diagnózu, ale k diagnóze značně přispívá. Jedná se zde o porozumění dítěti v jedné z nejvýznamnějších oblastí jeho socializace a to v oblasti školy (Matějček, Vágnerová, 1992).

Má-li se porozumět sdělením, která z dotazníku vyplývají, tak se musejí brát na zřetel i ostatní nálezy jako je školní prospěch a nebo chování dítěte ve škole.

Užití této metody je složitější než např. předchozí metody, ale za to jsou jeho výsledky velice podrobné. Výsledky ukazují, jak žák sám sebe pojímá, a tak metoda může pomoci zachytit ty žáky, u kterých je riziko školního selhání.

6.3.3 Popis metody

Jak jsem již napsala, tak tato metoda není jednoduchá, a tak dotazníky musejí zadávat a vyhodnocovat profesionální pracovníci např. z pedagogicko psychologické poradny.

Test, který se dětem předkládá, má osm položek v šesti škálách. Tedy dotazník obsahuje 48 otázek, na které děti odpovídají „ano“ nebo „ne“. Položkami jsou:

- Obecné schopnosti – zde se dítě vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti, pohotovosti a ostatních vlastnostech, které jsou předpokladem pro školní úspěšnost. Např. otázka: „Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.“
- Matematika – v těchto otázkách dítě hodnotí své schopnosti pro matematiku a svou úspěšnost v této oblasti. Např. otázka: „Myslím, že matematiku umím velmi dobře.“
- Čtení – Např. otázka: „Čtu pořad ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.“
- Pravopis – Např. otázka: „Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.“
- Psaní – Např. otázka: „Mám hezké úhledné písmo.“
- Sebedůvěra – zde se žák vyjadřuje, jakou má důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi ostatními žáky, jestli mezi nimi vyniká anebo obostává v jejich

konkurenci. Např. otázka: „Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.“ (Matějček, Vágnerová, 1992)

Po tom, co žák vyplní dotazník, tak odborník zpracuje jeho výsledky. K tomuto zpracování je potřeba šablona, která se k dotazníku přiloží, a podle ní se test oboduje. U každé otázky dítě mohlo dostat jeden bod, pokud zatlhlo tu odpověď, za kterou se bod dostane, tak tedy maximální počet např. za matematiku je osm a minimální počet je nula. Počet bodů se napíše do příslušných okének na začátku test, je to tzv. hrubý skóre. Dále se vyhledá v tabulkách z příručky stenové hodnoty, kterým dítě odpovídá podle pohlaví a věku. Tato hodnota se také napíše do příslušných okének v dotazníku. Z těchto hodnot pak odborník může sestavit interpretaci výsledků z dotazníku.

Čím vyšší je žákovo skóre v určité oblasti, tak tím vyšší je jeho sebedůvěra ve své schopnosti právě v této oblasti. Tam, kde je skóre nízké, je vidět, že žák nemá dostatečnou důvěru v sebe sama, a tak je třeba ho zde více podpořit a motivovat.

6.3.4 Výsledky

Výsledky testu řeknou, jak žák sám na sebe pohlíží v rámci školní činnosti. Výsledky by se měly sdělit rodičům i učitelům, aby se mohlo dítěti pomoci v oblastech, kde to potřebuje.

Nejistota a nevyrovnanost v žákově sebepojetí může vyvolávat úzkost a také opačně, stav úzkosti nebude příznivě ovlivňovat žákovo sebepojetí. Čím vyšší je úzkostnost dítěte, tak tím nižší je sebehodnocení.

Děti, které se cítí citově nevyrovnané, se většinou hodnotí velmi významně hůře než ty děti, které se za nevyrovnané považují. Zde je potvrzen vzájemný vztah citové stability a kladného sebepojetí, které souvisí se školní prací. Citové problémy ovlivňují sebehodnocení a mohou přinášet problémy v učení.

Dítě, které je kladně hodnocené ostatními, má velkou šanci zvýšit si nebo udržet dobré sebehodnocení. Jeho sebepojetí je tak kladně posilováno a dítě tudíž na něj příznivě reaguje. Negativní hodnocení světa a sebe sama může souviset s negativním postojem zaměřeným k dítěti, které se s tímto názorem ztotožnilo.

Děti, které jsou samy o sobě nejisté, se většinou hodnotí nízko a mají strach ze svého selhání. Trpí úzkostí, která se projevuje v nejistotě chování a mohla být vyvolána častým a frustrujícím neúspěchem. Neúspěch tak mohl mít vliv na žákovo sebepojetí a tak je mohl značně narušit (Matějček, Vágnerová, 1992).

Na uvedených faktech je tedy vidět, že žákovo sebepojetí je ovlivněno spoustou okolností, které navzájem souvisí a toto sebepojetí působí na další okolnosti jako je právě školní úspěšnost.

6.3.5 Mé zhodnocení

Je vidět, že žákovo sebepojetí ovlivňuje řada faktorů a zároveň toto sebepojetí ovlivňuje další věci jako jsou třeba i motivační faktory, které vedou ke školní úspěšnosti a nebo neúspěšnosti. Je tedy vidět, že žákovo sebepojetí je velmi důležité pro úspěšnou školní práci, a tak je zde vidět důležitost této metody pro zjišťování žákova sebepojetí, aby se neúspěšnosti předešlo a nebo se odstranila prostřednictvím žákova kladného sebepojetí.

Tato metoda má své klady a zápory. Asi hlavním kladem je, že výsledky z dotazníku jsou velice podrobné, a tak mohou říci hodně o žákovu sebepojetí a mohou se porovnat s jinými výsledky. Toto určitě velice pomáhá u diagnostikování dětí, které mají nějaké problémy ve škole.

Záporem metody je, že její zadání a vyhodnocení je podle mě složité, a tak se příliš často nepoužívá. Myslím si, že se používá právě, až když nastane nějaký problém. To určitě může pomoci problém řešit, ale lepší by bylo tuto metodu používat jako preventivní, než problém nastane.

S výsledky této metody se určitě dá pracovat, ale musí se zapojit více lidí. Učitel na to sám nestačí, jelikož žákovo sebepojetí se vytváří prostřednictvím kontaktu i s jinými lidmi, jako jsou především rodiče a vrstevníci. Je tedy nutné brát v úvahu i tento aspekt.

Také v porovnání s předchozími dotazníky je tento dotazník trochu složitější. Je zde spousta otázek, a tak žák se opravdu hodně musí zamyslet nad tím, co odpoví. Jelikož jsou zde jen dvě možné odpovědi, tak žákovo rozhodování může být váhavé, když se jeho odpověď pohupuje někde mezi ano a ne. Myslím si, že z tohoto důvodu by výsledky žákova dotazníku mohly být i svým způsobem zkreslené.

Náhled na podobu dotazníku je v příloze č.3 na straně 62.

6.4 Dotazník studijního stylu

Další metodou, která může pomoci při zjišťování motivačních faktorů žáka je dotazník studijního stylu. Tento dotazník se žákovi ptá na to, jakým způsobem studují, jakým způsobem se připravují do školy a nebo plní školní úkoly.

Studijní styl s motivací souvisí prostřednictvím toho, jakým způsobem se žák učí. Každý žák během svého studia má jiný styl, který mu vyhovuje a je funkční a nebo se může objevit i takový styl, kde žák se prakticky příliš nijak neučí a jeho vědomosti jsou jen z toho, co pochytí ve škole. Pokud žák má dobře orientovaný studijní styl, tak bývá ve škole úspěšný a školní učení ho baví, a tak je motivován k další činnosti. Ovšem pokud si žák osvojí špatné učební návyky a jeho školní výsledky nejsou dobré, tak takový žák přestává být motivován ke školním činnostem a jeho výsledky jsou neúspěšné.

6.4.1 Studijní styl

Studijní styl je souhrn toho, co žák při učení dělá, ale i toho o co při učení usiluje a to i v případě, že se mu to třeba úplně nedaří. Studijní styl však není registrovatelný v dílčím projevu učení - v dílčím kroku. Lze jej postřehnout až z většího odstupu (v delším časovém období, v různém obsahovém i sociálním kontextu učení) a nebo prostřednictvím určitých metod jako je třeba dotazník studijního stylu (Mareš, 1998)

Studijní styl je odborný pojem, který není nijak hodnotící, je pojmově neutrální. Může být použit úspěšně, ale také může svému nositeli přinést komplikace a to pokud je použit nevhodně nebo přehnaně.

Dotazník studijního stylu se zabývá šesti položkami, na které se žák může zaměřovat ve svém učení. Je to šest faktorů - stylů, které žákovo učení mohou ovlivňovat. Tyto faktory jsou:

- Orientace na výkon
- Význam a smysl
- Systematičnost
- Orientace na reprodukování učiva
- Mimoškolní orientace
- Negativní tendence v učení

U některých z předchozích bodů jsou ještě podbody, které celý styl ještě rozšiřují na dílčí faktory.

6.4.2 Využití

Dotazník studijního stylu má využití v tom, aby se zjistilo, jakému učení žák dává své preference – co ho motivuje k tomu, aby se ve škole učil.

Dotazník může žákům zadat učitel, nebo si ho žáci mohou udělat sami a nebo při nějakých potížích s učením ho mohou žákovi zadat odborníci k rozšíření jeho diagnostiky.

Výsledky dotazníku je nutné brát jako orientační, jelikož výsledky se v závislosti na dalších faktorech mohou měnit, ale i přesto výsledky mohou mít pro žáka cenné informace, jelikož se sám o sobě něco dozví a případně může něco změnit.

Podle mého názoru je dobré využívat dotazník tam, kde učitel vidí, že žák je svým způsobem ve škole neúspěšný. Právě tato jeho neúspěšnost může pramenit ze špatně osvojených učebních návyků. Pokud se toto učiteli potvrdí, tak by mohl zapracovat na tom, jak žáka lépe nemotivovat ke školnímu učení a jak ho zapojit do školního dění.

6.4.3 Popis metody

Dotazník studijního stylu není nijak složitý a starší žáci si ho mohou vyhodnotit i sami. Z vyhodnoceného dotazníku dostanou odpovědi o tom, jakým směrem se jejich učení orientuje.

Dotazník obsahuje 45 otázek, na které je možno odpovídat na číselné škále 0 – 4. Číselné odpovědi odpovídají jako: 0- naprosto nesouhlasím, 1 – spíš nesouhlasím, 2 – nelze odpovědět, 3 – částečně souhlasím, 4 – naprosto souhlasím. Je tedy vidět, že vyplnění dotazníku není nijak složité a časově zabere asi jen 15 minut.

Otázky, které jsou v dotazníku obsaženy, se ptají na to, jak se žák ve škole soustředí, na čem mu záleží, jak se cítí jistý ve školních situacích apod. Pro lepší obrázek zde uvedu pár náhodně vybraných otázek:

- Nedokáži si dobře zorganizovat čas ke studiu.
- Záleží mi na tom, abych ve všech předmětech dopadl co nejlépe.
- Snažím se hledat vztahy mezi různými partiemi učiva všude tam, kde je to možné.
- Zajímají mne lidé, a proto dost času věnuji tomu, abych víc poznal své spolužáky.
- Často mám obavy, jestli budu stačit na nároky tohoto (dalšího) ročníku.

Po vyplnění dotazníku se k ruce vezme list, pomocí kterého se dotazník vyhodnocuje. Na tomto listu jsou u každé položky vypsány čísla otázek, ze kterých se pro danou položku mají počítat body. Body se počítají podle toho, jakou odpověď žák zatrhl. Sečtou se veškeré body pro danou položku a výsledná suma se porovná s pásmem, jestli do něj zapadá a nebo ne. Pokud ano, tak žákovi odpovídá daná položka asi tak průměrně a pokud ne, tak záleží na tom, jestli výsledná suma je nižší nebo vyšší než pásmo. Podle tohoto žákovi položka odpovídá podprůměrně a nebo nadprůměrně.

Jak je vidět, tak vyhodnocení testu není nijak složité. Je jen pouze trochu zdlouhavé a počítavé. Z tohoto důvodu si test může žák udělat sám, aby zjistil, jaký je jeho učební styl a pak se rozhodl, jestli je něco potřeba změnit a nebo ne.

6.4.4 Mé zhodnocení

Tato metoda se mi velmi líbí, jelikož zadání a vyhodnocení může provést učitel a přitom výsledky z dotazníku jsou velice podrobné v porovnání např. s Dotazníkem školní úspěšnosti nebo s Preferenčním dotazníkem.

Tématem je zde sice studijní styl a ne školní motivace, ale jak jsem již napsala, tak i studijní styl je jedním z faktorů, který motivaci ovlivňuje, a tak je určitě vhodné metodu používat.

Zadání dotazníku není složité, ale myslím si, že je spíše pro děti na druhém stupni základní školy, jelikož otázky jsou již trochu složitější a forma odpovědi je také rozšířenější.

Výsledky z dotazníku mohou podat informace jak učiteli, tak i žákovi. Myslím si, že pokud žák je již starší, tak může mít určitý nadhled nad sebou samým a výsledky z dotazníku mu mohou pomoci orientovat se ve vlastním procesu učení. Žák zde sám může zhodnotit, jestli chce něco změnit a nebo ne. Žák se také může s někým (učitel, rodič, poradce ...) poradit, jak své učební návyky změnit, aby jeho školní činnost vedla k úspěšnosti.

Já osobně bych tento dotazník zadávala dětem, které mají s učením potíže. Výsledky dotazníku mohou ukázat, že je to třeba právě tím, že žák si osvojil špatné studijní návyky. Také se domnívám, že učitel by mohl zadávat dotazník všem žákům např. na začátku školního roku, aby si ověřil, jaké studijní styly žáci mají a jestli nehrozí někde nějaký problém, který by vedl k neúspěšnosti některého žáka.

Otázkou je, jak učitel pozná, co je dobré a co špatné. Přeci jen každý učitel je svou osobností jiný než druhý učitel, a tak každý z učitelů upřednostňuje jiné vlastnosti, které se týkají školního učení.

Náhled na podobu dotazníku je v příloze č.4 na straně 65 a v příloze č.5 na straně 69 je náhled na vyhodnocující tabulku k tomuto dotazníku.

6.5 NEO pětifaktorový osobnostní inventář

Jako poslední jsem si vybrala NEO pětifaktorový osobnostní inventář, který zjišťuje míru individuálních odlišností a také poskytuje údaje o pěti obecných dimenzích osobnosti. Těmito dimenzemi jsou neuroticismus, extroverze, otevřenost vůči zkušenostem, přívětivost a

svědomitost. Pomocí tohoto dotazníku učitel může zjistit, v jaké dimenzi se žák převážně nachází, a tak může pochopit jeho motivační faktory.

Tato dotazníková metoda se motivací zabývá spíše okrajově, ale i toto téma je zde obsaženo. Hlavním tématem jsou zde osobnostní inventáře, ale každý z těchto inventářů, nebo spíše každá osobnost s jedním z těchto inventářů, je nějakým způsobem motivována. Tedy i děti ve škole ovlivňují jejich osobnostní rysy jako motivační faktory.

Myslím si, že učitel by měl vědět, jaké děti a s jakými osobnostmi ve třídě má. Učiteli to tak pomůže v žákovi se lépe vyznat a také učitel může mít určitá očekávání od žáků podle toho, jaké jsou to osobnosti. Z tohoto důvodu může být učitel připraven na určité situace a tyto situace ve škole přizpůsobit podle požadavků žáků.

NEO inventář je pojmenován podle názvu škál: N – neuroticism, E – extraversion, O – openness, ale po čase se inventář rozšířil ještě o další dvě dimenze – přívětivost a svědomitost. Do současné doby byly vytvořeny tři verze NEO inventářů, NEO pětifaktorový osobnostní inventář je nejnovější z nich (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

6.5.1 Pět dimenzí osobnosti

Neuroticismus zjišťuje individuální rozdíly v emocionální stabilitě a labilitě. Ti žáci, kteří by dosahovali vysokého skóru v oblasti neuroticismu se snadno nechají přivést do rozpaků, jsou nejistí, nervózní, úzkostní, intenzivně prožívají strach, obavy a nebo smutek. Naopak stabilní jedinci ve škále neuroticismu mají nízké skóre a jsou většinou bezstarostní s situace, které jsou stresující, je nevyvedou z míry.

Extroverze nám ukazuje, jak se dotazování staví ke svému okolí. Jedinci, kteří v této položce mají vysoké skóre, se popisují jako společenší, aktivní, hovorní, energičtí, veselí a optimističtí. Ti, kteří v testu získají nízké skóre, bývají zdrženlivý, nespolečenší, nezávislí a samostatní.

Dimenze **otevřenost vůči zkušenostem** je již méně známá. Žáci, kteří zde dosahují vysokého skóru, tak mívají dobrou živou představivost, jsou citliví na estetické podněty, vnímaví vůči okolí, upřednostňují rozmanitost, jsou zvědaví a mívají nezávislý úsudek. Tito žáci také rádi zkoušejí nové způsoby jednání a dávají přednost změně. Naopak žáci s nízkým skórem mají sklony ke konvenčnímu chování a konzervativním postojům. Také jejich emoční citění a prožívání bývá utlumené.

Další dimenzí je **přívětivost**. Co se týče této dimenze, tak postihuje interpersonální vztahy. Jedná se zde o porozumění druhým, sklon důvěřovat druhým, přátelské či nepřátelské postoje, egocentrismus, tendence ke znevažování cizích záměrů a schopnost spolupráce.

Poslední je **svědomitost**, která se týká vztahu k práci, procesu plánování, organizování a realizace úkolů. Žáci, kteří zde dosahují vysokého skóru, se popisují jako ctižádostiví, pilní, vytrvalí, systematictí, s pevnou vůlí a disciplinovaní. Opakem jsou žáci s nízkým skórem, kteří jsou označováni jako nedbalí, lhostejní a s malým zaujetím (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

6.5.2 Využití

Inventář se používá hned v několika oblastech. Lze ho využít v klinické praxi, v oblasti poradenství, při výběru povolání, při výběru pracovníků a také při zjišťování tendencí ke školní úspěšnosti.

Co se týče užití NEO pětifaktorového osobnostního inventáře, tak ho lze použít při diagnostikování, která se zabývá školní úspěšností. V této oblasti se využívají především škály otevřenosti, svědomitosti a extroverze.

Otevřenost velice souvisí s úspěšností, také souvisí se schopností učit se a motivací k učení. Cílevědomost souvisí se školní motivací, která vede k úspěšnosti a žáci s vysokým skórem svědomitosti mají předpoklady dosahovat vyšší úspěšnosti než ti s nižším skórem.

Jak jsem již uvedla myslím si, že tato metoda by se měla využívat i ve školní praxi, aby učitel věděl, jaké děti má ve třídě. Když se učitel dozví něco o svých žácích, tak to může být další krok k tomu, aby přizpůsobil školní podmínky tak, že žákům budou vyhovovat a budou lépe motivováni.

6.5.3 Popis metody

Inventář obsahuje 60 položek – otázek, které poskytují údaje o pěti obecných dimenzích – již zmíněné neuroticismus, extroverze, otevřenost vůči zkušenostem, přívětivost a svědomitost.

Při odpovídání na otázky v dotazníku žáci mají na výběr z pětistupňové škály, která se skládá z bodů 0-4. U každé otázky žáci zaškrtnou jeden z bodů, který nejvíce vystihuje jejich odpověď.

Každá z otázek odpovídá jedné z dimenzí osobnostního inventáře, a tak při vyhodnocování dotazníku se sečtou body pro každou dimenzi zvlášť. Aby zadavatel dotazníku mohl posoudit do jaké míry žák v jaké dimenzi je, tak má k dispozici souhrn výsledků pro respondenty. V tomto souhrnu jsou charakteristiky vztahující se ke každé z pěti dimenzí osobnosti.

Je tedy vidět, že zadání dotazníku a jeho vyhodnocení není nijak obtížné, ale je potřeba, aby žáci dotazníku – jeho otázkám porozuměli.

6.5.4 Výsledky

Nízký skór	Střední skór	Vysoký skór
Žák je náchylný k psychickému vyčerpání, intenzivně prožívá strach, úzkost a obavy, obtížně zvládá stresové situace.	V podstatě psychicky vyrovnaný a schopný zvládat stresové situace, ale občas prožívá pocity viny, strachu nebo smutku.	Klidný, psychicky vyrovnaný i ve stresových situacích, odolný vůči psychickému vyčerpání.
Extrovertní, společenský, sebejistý, aktivní, hovorný, energický a optimistický.	Žák je průměrně aktivní, je sice rád ve společnosti, ale na druhé straně si cení soukromí.	Introvertní, zdrženlivý, vážný, samostatný. Je nejraději sám nebo s lidmi, kteří jsou jemu blízcí.
Otevřený novým zážitkům a zkušenostem. Zvědavý s bohatou fantazií a širokými zájmy. Často se chová nekonvenčně.	Praktický, ale snaží se přemýšlet o tom, jak dělat různé věci nově. Usiluje o rovnováhu mezi užíváním starých a nových postupů.	Žák se chová konvenčně, zastává konzervativní postoje, dává přednost známému a osvědčenému.
Soucitný, laskavý, vlídný, pomáhá druhým, spolupracuje s nimi a předchází konfliktům.	V podstatě srdečný, důvěřivý a přívětivý, ale občas může být tvrdohlavý a druhými spíše soutěží než spolupracuje.	Realistický, věcný, má tendence znevažovat záměry druhých a soutěžit s nimi. Hněv a zlost dává jasně najevo.
Svědomitý, výkonný, ctizádnostivý, pilný, s pevnou vůlí. Stanovuje si vysoké cíle a usiluje o jejich dosažení.	Spolehlivý a průměrně výkonný. Obecně má stanoveny jasné cíle, ale někdy je schopen práci odložit.	Není příliš výkonný, občas nedbalý a lehkomyšlný. Většinou si věci předem neplánuje.

(Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Když si učitel vyhodnotí dotazník, který žák vyplní, tak dostane výsledek o tom, jakým směrem je zaměřena žákova osobnost a pak už je na něm, jak dále s tím bude pracovat a

jakým způsobem bude se žákem jednat, zadávat mu úkoly a vyhodnocovat jeho výsledky práce.

6.5.5 Mé zhodnocení

Výsledky z tohoto dotazníku se mohou využít při zjišťování toho, jakým směrem se ubírá žákova motivace při školním učení. Jestli žák ve škole pracuje např. z důvodu strachu z neúspěchu nebo z důvodu, že je rád aktivní, a tak ho činnost baví.

Myslím si, výsledky dotazníku pomohou učiteli se vyznat ve svých žácích, ale otázkou je, jak s tím pracovat, jelikož vlastnosti osobnosti jsou hluboce zakořeněné, a tak se velice těžko s nimi pracuje. Je tu určitá možnost, že žák a jeho osobnost se nějakým způsobem změní, ale je to velice zdoluhavý proces. Podle mě z tohoto důvodu je lepší brát výsledky dotazníku jako informativní, aby se učitel vyznal ve svých žácích a věděl, co asi od nich má očekávat.

V porovnání s jiným zmíněnými metodami je tento dotazník vhodný spíše pro pedagogicko psychologickou diagnostiku, která se zaměřuje na žáka ve všech směrech a ne jen, co se týče školy, motivace a úspěšnosti.

Osobně bych tuto metodu brala spíše jako informativní pro učitele. Myslím, že to může pomoci učiteli rychleji poznat své žáky např. když se ještě neznají a učitel je pro třídu nový. Podle mě zde je asi nejvhodnější tuto metodu použít, co se týče školního prostředí.

Náhled na podobu dotazníku je v příloze č.6 na straně 70.

7. Jak motivovat

V předešlých kapitolách jsem se zabývala tím, co to je školní motivace a jak zjistit, jaké motivační faktory žáky vedou ke školnímu učení a úspěšnému výkonu. V této kapitole bych chtěla nastínit to, co by mohl učitel dělat, aby žáky motivoval ke školní úspěšnosti.

V mé práci jsem prostudovala základ, který se týká motivace a školní motivace, pokusila jsem se analyzovat techniky, které se zabývají zjišťováním úrovně školní motivace žáků, a tak se mi zde otevřeli určité možnosti pro učitele, pomocí kterých mohou pracovat s žákovou motivací.

Už v jedné z kapitol jsem nastínila, co konkrétněji žáky ve škole motivuje ke školní činnosti, ale v této kapitole bych se touto problematikou chtěla zabývat podrobněji a to směrem pozitivní motivace, která by měla vést ke školní úspěšnosti.

Snad každý zkušený i začínající učitel pokládá školní motivaci za předpoklad úspěšného učení, a tak pro většinu z nich je velkým úkolem přimět žáky k tomu, aby se učit chtěli. Jenže aby je k tomu vedli, tak učitelé musí zjistit, co žáky motivuje k učení.

7.1 Důvody žáků k učení

Některé motivace jsou krátkodobé a některé dlouhodobé. U žáků se jedná většinou o ty krátkodobé, ale i ty je nutné využít pro chtění se učit. Zde jsou tedy nejčastější důvody k tomu, aby se žáci učili.

1) Věci, které se učím se mi hodí.

Většina pedagogů nevyučuje předmět, ve kterém by žáci viděli nějaké přímé využití nebo něco prospěšného pro ně. Jenže pokud se takový předmět a učivo propojí s osobními zájmy žáka, tak problémy s motivací ustoupí a žák bude mít o učivo zájem.

2) Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí.

Někteří žáci budou potřebovat kvalifikaci pro své povolání a nebo pro postup k dalšímu studiu, ale malé množství z nich má představu, co chce dělat, a tak kvalifikace pro ně není dostatečnou motivací. Žáci bez dlouhodobého cíle studia ztrácejí motivaci. Pokud se učitel této demotivaci chce vyhnout, tak je důležité, aby zdůrazňoval, k čemu je to, co vyučuje, dobré. Je dobré, aby žáci znali dlouhodobý i krátkodobý smysl učiva. Dlouhodobý motivační

faktor se může stát i silným krátkodobým faktorem, pokud jednotlivé úkoly směřují k nějakém celku. Žáci tak přistupují k úkolům svědomitěji.

Žáci také musejí být v kontaktu se světem mimo školu, aby byli přesvědčeni o smysluplnosti jejich učení. Zde se dají využít různé praxe, exkurze a nebo hosté při vyučování.

3) Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí.

Dobré výsledky bývá velmi silný motivační faktor a to i u méně snaživých žáků. Úspěchy při učení zvedají sebevědomí každému, naplňují pocitem, že něčeho bylo dosaženo. Z tohoto důvodu žáci bývají soutěživý mezi sebou a mají rádi náročné problémové úlohy, jelikož uspět je pro ně zábavné.

Tento motivační faktor ovšem může působit dvěma směry. Je v lidské přirozenosti, že věci, které se nám daří, nás baví, ale i že nás nebaví věci, které se nám nedaří. Při úspěšných pokusech žákovi stoupá sebedůvěra, která mu dodává vytrvalost a odhodlání, a tak se pouští do složitějších úkolů a nenechává se odradit příležitostným neúspěchem. Toto je základem úspěchu. Naopak pokusy žáka, které se nedaří, ho doženou k tomu, že učení ho přestane bavit a může z toho mít až úzkost. Takový žák bude stále očekávat neúspěch a ten se také dostaví. Žák bude mít nedostatek odhodlání, sebedůvěry a vytrvalosti, a tak si nedokáže poradit ani s drobnými problémy.

Pokud žák zaznamenává při učení úspěch, tak získá důvěru ve své schopnosti něčemu se v hodinách naučit. Právě tato sebedůvěra je jakýmsi spínačem, který aktivuje lidské schopnosti a umožňuje jim, aby se prosadily. Je tedy nutné, aby žák ve škole zažíval úspěch, který bude zvyšovat jeho sebedůvěru.

Pochvala nebo ocenění získané úspěchem jsou hnací silou celého učebního procesu, a tak učitel by měl zadávat úkoly takto:

- Ujistit se, že žák ví, co má přesně dělat a že kdyby nevěděl, tak mu bude poskytnuta pomoc.
- Některé úkoly musí být jednoduché a rychle zvládnutelné, aby je úspěšně mohli plnit všichni žáci.
- Nemá se šetřit chválou a jinými formami ocenění při jakémkoli dosažení úspěchu. Ocenění žáků by mělo následovat co nejdříve po dokončení úkolu.
- Úkoly by žákům měli připadat zvládnutelné, ale zároveň závažné

4) Když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele nebo mých spolužáků.

I v tomto případě hraje roli žákovo sebevědomí. I když žáka učení třeba nebaví, tak se ale snaží být na tom stejně jako ostatní ve třídě, aby byl pozitivně přijímán učitelem, spolužáky a rodiči. Málokdo by chtěl být za nevzdělaného hlupáka.

Někteří žáci mohou být motivováni tím, že chtějí být akceptováni učitelem. Zde se jedná o vztah učitel – žák, který v tomto případě musí být dobrý, aby žák měl tuto motivaci.

Motivací je zde také to, že žák chce být uznávaný mezi svými spolužáky a nebo alespoň chce být úspěšný v porovnání s nimi. Proto zde bývá silnou motivací soutěživost, ale je nutné při otěžích být opatrný, aby nepoklesla motivace a sebehodnocení poražených.

Úskalím soutěživosti také může být, že někteří žáci upozorňují na chyby jiných a těmto spolužákům se posmívají. Tento postoj učitel nesmí tolerovat, ale musí v žácích udržovat přístup, že to dokáží.

5) Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné důsledky.

V tomto případě se jedná o negativní motivaci. Žák se učí proto, že má strach z neúspěchu a z jeho následků. Zde je důležité, aby k této motivaci nedocházelo, aby se žák neučil proto, že má z něčeho strach.

Pro zajištění dobré úrovně znalostí je důležité procvičování a opakování třeba různými testy. Motivační efekt předem očekávaného testu je velmi silný. Učitel tak pravidelně kontroluje schopnosti žáků a to je vede k tomu, aby se při vyučování snažili dávat pozor, a tak mít znalosti k vypracování testu. I když test je špatně napsaný, tak to žáka může motivovat k lepším příštím výsledkům, ale jen tehdy, když věří, že úspěchu může dosáhnout.

6) Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost.

Učení jako takové může v žácích vzbuzovat přirozenou zvědavost, která vede k lidskému poznání a třeba i k údivu nad světem.

Je téměř samozřejmé, že žáci budou motivováni, jestliže je učení zajímavé a vzbuzuje v nich zvědavost. Toto ovšem není pro učitele jednoduché. Někteří učitelé k tomu mají vrozený talent, ale většina se tomu musí pracně učit.

Dobrou metodou, jak docílit zajímavosti výkladu je, dát jí osobní rozměr. Jakýkoli obecný princip nebo abstraktní ideu učitel udělá zajímavější, když ji předloží z pohledu jedince, jehož ovlivňuje. Podstatou je, aby žáci viděli jev z hlediska jeho vlivu na jedince.

7) Zjišťuji, že vyučování je zajímavé.

I když žáka nebaví nějaký školní předmět, tak může najít zalíbení v činnostech, které učitel pro předmět připravil. Takovéto činnosti mohou být pro předmět třeba i neobvyklé a zábavné.

Zde se dá použít třeba nějaká záhada, která žáky vtrhne do předmětu. Žákům se nabídne záhada, kde je neznámý např. způsob co se jak stalo, a žáci tuto záhadu řeší prostřednictvím svých znalostí (Petty, 1996).

7.2 Podpora zdravého sebevědomí

Dříve než začnu psát o tom, jak podpořit zdravé sebevědomí žáků, tak napřed něco málo o sebevědomí. Každý člověk si během svého života o sobě utváří určitý svůj vlastní obraz. Takovýto obraz záleží na tom, co se člověk osobě dozví od jiných lidí. Z tohoto si člověk vytvoří svou vlastní subjektivní hodnotu, které se říká sebevědomí.

Sebevědomí je odvozováno z interakce s druhými lidmi při dosahování cílů, stupně úspěšnosti při jejich dosažení a z toho, že jsem, jak jsem uznávána a respektována ostatními lidmi. Také se sem řadí, jak jsem srovnávána s druhými lidmi. V širším slova smyslu a stručněji řečeno se jedná o mínění jedince o sobě samém. Sebevědomí je tedy posuzování vlastní ceny, kompetence a hodnoty (Sedláčková, 2009).

Zdravé sebevědomí je takové sebevědomí, kde člověk nečeká se strachem, až ho ostatní přistihnou při chybě, ale počíná si tak, jak to se svými schopnostmi nejlépe dokáže.

Sebevědomí dítěte je jako pevná soustava jeho vlastního obrazu a vytváří se na základě vnímání jeho schopností nebo omezení. Je to jeho sebevnímání, sebeočekávání a sebehodnocení osobních schopností.

Formování sebevědomí je pomalý a složitý proces. U každého žáka probíhá jinak a to v závislosti na jeho typologii, tělesném i duševním zdraví, sociálním i domácím prostředí i výchově.

Ve školním prostředí se dítě prosazuje především svým výkonem. Žák potřebuje dosáhnout společenského uznání, být ostatními akceptován a oceňován. Právě ve škole sebedůvěru dítěte posiluje pozitivní zkušenost. Jestliže je dítě úspěšné, bývá také jistější, protože si ověřilo, že je schopné zvládnout nároky okolního světa. Dítě zde chce být dobře hodnoceno, a tak je důležité, aby dítě mělo možnost ve škole prožívat úspěšnost.

Zdravé sebevědomí je přiměřená míra sebevědomí, která je základem životní rovnováhy. Zdravé sebevědomí je výrazem zformované sociálně zralé osobnosti, která dokáže

odhadnout vlastní reálné možnosti a meze, vytyčuje si dosažitelné cíle a odpovědně plní zadané úkoly. Ve společenském kontaktu si dokáže získat přirozený respekt, adekvátně se prosazuje, respektuje druhé, je schopná kooperovat, je přiměřeně sebekritická, není přehnaně závislá na hodnocení druhými lidmi (Sedláčková, 2009).

Pokud žák má zdravé sebevědomí, tak to může mít několik pozitivních důsledků:

- Dobré úmysly – žáci se zdravým stupněm sebevědomí mají sklon projevovat zdravé chování bez nekalých úmyslů – ve škole nepodvádějí, nelžou apod.
- Jistota a optimismus – zde zdravé sebevědomí dítěti poskytuje jistotu v sobě samotném, víru ve vlastní schopnosti a optimistický postoj k nejruznějším výzvám a úkolům – žák se nezalekne úkolu a naopak si věří, že úkol zvládne, ale takovýto úkol musí být přiměřený jeho schopnostem.
- Emocionální pohoda – žákovo vyrovnané sebepojetí zajišťuje dobré pocity ze sebe sama a tudíž i z vykonaných činností, což ho vede k chuti plnit další úkoly.
- Všeobecné schopnosti – když má dítě dobré sebevědomí, tak se cítí schopnější, tvořivější a úspěšnější ve všech možných činnostech. Má víru ve své schopnosti, kterými úspěšně zvládá úkolové situace.
- Lepší vztahy – zde zdravé sebevědomí pomáhá dítěti při rozvoji společenských vztahů, a tak se ve třídním kolektivu může cítit dobře a bezpečně, a tak se nebojí prosadit své schopnosti.
- Neohroženost – zde se dítě nebojí okolního světa a ani jeho výzev, ale naopak je považuje za cíle, na které má schopnosti je zvládnout.
- Školní úspěchy – zdravé sebevědomí dítěti pomáhá zvládnout školní úkoly a to i tak, aby v nich bylo úspěšné (Sedláčková, 2009).

Na to, jak rozvíjet zdravé sebevědomí u žáků, je několik způsobů. Nejlepší způsob by byl, aby učitel u každého žáka rozvíjel zdravé sebevědomí individuálně a to způsobem, jaký by žákovi vyhovoval, ale to je velice obtížné už jen vzhledem k počtu žáků ve třídě, a tak jsou tu možnosti, jak podporovat zdravé sebevědomí prostřednictvím aktivity celé třídy.

Jednou z takových možností je kooperativní vyučování. Kooperativním nebo také skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kde se vytvářejí malé skupiny žáků, které spolupracují při řešení společného úkolu. Kooperativní zkušenosti podporují vyšší úroveň sebevědomí než kompetitivní³ a individualistické zkušenosti, což bylo dokázáno i různými výzkumy. V kooperativní vyučování je důležitým prvkem sociální vzájemná závislost v úkolových situacích. Tento prvek zabezpečuje vysokou úroveň sebevědomí a

³ Kompetitivní zkušenost – tyto zkušenosti vyplývají ze soutěžení a soutěživosti.

zdravé procesy v odvozování závěrů o své sebehodnotě. Kooperace ovlivňuje sebepřijetí a zdravé sebevědomí prostřednictvím: zvnitřnění toho, že jedinec je znám, akceptován a oblíben takový, jaký je, Zvnitřnění úspěchu a příznivé sebehodnocení v souladu s vrstevníky.

Další možností, jak u žáků podporovat zdravé sebevědomí, je naučit je asertivitě. Asertivita je pojímána jako určitý způsob chování a jednání vyznačující se sebejistotou a zdravým sebeprosazením v různých situacích, do kterých jedinec v sociálních vztazích vstupuje. K rozvíjení přiměřeného sebevědomí významně přispívá asertivní výchovné působení třeba učitele, neboť umožňuje zlepšovat kontakty s druhými lidmi, prožívat lépe sebe sama a rozvíjet celkovou dlouhodobější strategii jednání, která je velmi důležitá pro úspěšnost v úkolových situacích. Asertivní může být učitel i žák, aby oba mohli vyjádřit své prožitky, myšlenky, postoje, projevit souhlas nebo nesouhlas, vzájemně se respektovat a jednat mezi sebou jako rovnocenní partneři, což vede k dobrému vztahu mezi učitelem a žákem, který je motivující pro zvládání školních úkolů a pro školní úspěšnost. Asertivní chování žákovi umožňuje být sám sebou a umět se zdravě prosadit. Způsobů nácviku asertivního chování je několik. Jsou to např.: prosazení či odmítnutí požadavku, postupy vyrovnávání se s kritikou atd. (Sedláčková, 2009).

Je tedy vidět, že pro školní úspěšnost je zdravé sebevědomí důležité. Pokud žák takové sebevědomí má, tak může být dobře motivován v úkolových situacích a to tak, aby je úspěšně zvládnul. Naštěstí je zde i několik možností, jak učitel může zdravé sebevědomí žáků podporovat.

7.3 Komunikace učitele a žáka

Jednou z možností, jak žáky motivovat, aby plnili úkolové situace tak, aby byli úspěšní, je odpovídající komunikace mezi žákem a jeho učitelem.

Komunikace ve třídě je jednou z interpersonálních forem komunikace, kde komunikují žáci a učitelé. Komunikace ve třídě má celou řadu zvláštností, kterými se odlišuje od komunikace v jiných institucích nebo jiných životních situacích. Odlišnosti jsou dané rolí partnerů v komunikaci, cílem komunikace, obsahem komunikace a také časovými a prostorovými danostmi (Gavora, 2005).

Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitelů a žáků. Jazykové a nejazykové prostředky používají učitel i žáci ke svému vyjadřování. Prostřednictvím komunikace učitel realizuje výchovné vzdělávací cíle, přináší do školy obsah a realizuje vyučovací metody a formy. Komunikace je

také prostředek k realizaci mezilidských vztahů ve třídě. Ovšem v komunikaci probíhají i takové situace, které nejsou v osnovách je to tzv. skryté kurikulum⁴.

Komunikační způsob, jak ovlivnit motivaci žáků ve škole, je demokratický způsob komunikace mezi učitelem a žáky. V takovéto komunikaci je nutné se řídit komunikačními pravidly. Demokratická komunikační pravidla sice zachovávají dominanci učitele, ale jsou vůči žákům více tolerantní a vstřícná. Tato pravidla připouštějí volnější aktivitu a podporují iniciativu žáků. Ve třídě tak vládne příjemná atmosféra, ve které žák nemusí mít z ničeho strach, a tak je pozitivně motivován v úkolových situacích.

Demokratická pravidla komunikace jsou např.:

- Žák může odpovídat také v sedě, nemusí vstávat.
- Učitel nechává žákovi dost času na odpověď.
- Žák může odbočit od tématu za předpokladu, že je jeho příspěvek hodnotný.
- Žák se může obrátit o pomoc při řešení problémů na učitele a spolužáky, žádost o pomoc není chápána jako projev slabosti žáka.
- Žák může klást učiteli a třídě otázky
- Žáci si mohou zvolit téma učiva a to na základě dohody s učitelem nebo diskuse s ním (Gavora, 2005).

7.4 Metakognice

Jednou z možností, jak učitel může žáka motivovat, aby ve škole aktivně a úspěšně pracoval, je naučit ho k tomu, aby měl nadhled nad tím, jak jeho učení se probíhá.

Termín metakognice se používá ve významu jako „poznávání na druhou“. Dalo by se říci, že jsou to poznatky, které člověk získává o svých vlastních poznávacích procesech nebo poznávacích procesech jiných lidí. Člověk sleduje sám sebe, jak postupuje, když něco poznává a něčemu se učí.

Metakognici lze také chápat ve významu nejen jako poznávání svých poznávacích činností, ale také jako usměrňování a řízení vlastních poznávacích procesů. Metakognice je tedy chápána jako jedincovo poznávání vlastních kognitivních procesů a jejich vědomé kontrolování a řízení (Mareš, 1998).

⁴ Skryté kurikulum - všechny zkušenosti, poznatky i dovednosti, které žák získává nad rámec vyučování nejen od učitelů, ale i např. od spolužáků.

Metakognice je tedy určitá forma poznání, která má charakter nadhledu na poznání, učení a myšlením jedince. Základem procesu utváření metakognice je reflektování poznávacích činností jedince.

Naučit žáka tomu, aby dokázal poznávat své vlastní poznávací procesy, je předstupněm toho, aby je později dokázal sám řídit. Pokud žák něco takového zvládne, tak mu učení půjde snadněji a jeho výsledky povedou k úspěšnosti. Předpokladem pro výuku, která má postupně naučit žáky autoregulaci učení, je výuka, která má žáky vést k metakognice. Takováto výuka se musí řídit určitými pravidly jako jsou např.:

- Zásada funkcionálnosti - žák by si měl stále uvědomovat, jakou funkci mají a k čemu se dají použít ty znalosti a dovednosti, kterým se učí.
- Zásada odpovědnosti – odpovědnost za průběh a výsledky učení by měla být postupně přenášena na žáky samé.
- Zásada spolupráce – pro rozvoj metakognice je nezbytná spolupráce a diskuse mezi žáky.
- Zásada náročných cílů – při výuce by měly být preferovány ty cíle učení, které se vyznačují vysokou kognitivní náročností, vyžadují ke svému splnění hloubkové kognitivní procesy (Mareš, 1998).

Metod, jak v žácích rozvíjet metakognice, už bylo několik vytvořeno. Já bych zde chtěla zmínit dvě asi nejznámější, kterými jsou: Feursteinův program instrumentálního obohacení a Návlek metakognitivních strategií při učení z textu a čtení s porozuměním.

P.I.E. – Programm of Instrumental Enrichment je jedním z komplexně zpracovaných programů, který má ve své snaze rozvíjení kognitivní výbavy dítěte. Program se zaměřuje na zkoumání nástrojů, kterými by měl být jedinec vybaven pro učení. Tento program se děje prostřednictvím úkolů, které mají podobu pracovních sešitů. V těchto pracovních sešitech jsou předkládány jednotlivé úlohy směřující k rozvoji určité kognitivní funkce. Prostřednictvím těchto sešitů by měl program orientovat žáka k jakémusi vhledu do vlastních činností, a tak i k analýze příčin svých úspěchů a neúspěchů, jenž vstupují do řešení problému (Mareš, 1998).

Druhou metodou je Učení z textu a čtení s porozuměním. Jedno z častých příčin školních neúspěchů je právě nedostatečná orientace v textu a také právě neschopnost s ním pracovat jako se smysluplným zdrojem poznávání a učení. Prostřednictvím této metody se žáci učí třídit získané informace, analyzovat otázky, zjišťovat a uvědomovat si nejasná místa a efektivní postupy k jejich objasnění, pracovat s chybou a využívat ji pro další učební postup, také se učí provádět souhrn hlavních myšlenek, jejich formulování a optimální reprodukci (Mareš, 1998).

Tyto programy mají asi za největší přínos to, že jsou navozeny změny postojů u učitelů a to posléze ovlivňuje i jejich žáky. Učitelé se tak stávají tvořivějšími a vnímavějšími k procesu učení žáků a i k jejich potřebám.

7.5 Způsoby jak motivovat

V předchozích kapitolách jak motivovat, jsem se snažila kázat cesty, kterými učitel může rozvíjet motivaci u žáků k tomu, aby se chtěli učit a aby jejich výsledky byly úspěšné. V této části bych chtěla zmínit několik konkrétnějších způsobů, které učitel může využít k tomu, aby žáci byli ve třídě motivováni pro školní činnost. Tyto způsoby se již týkají konkrétních činností, které učitel ve škole běžně provádí.

Těmito způsoby jsou:

- Učitel by měl udat důvod, proč bude probírat vybrané téma, k čemu toto téma může posloužit v budoucnosti. Toto je lepší udělat na začátku hodiny, aby žáci byli motivováni tím, že vidí smysl toho, co budou dělat.
- Je dobré říkat jasně, co je cílem. Žáci by měli znát cíle výuky a rozumět jim, aby se mohli orientovat v tom, co dělají.
- Užívání pochval je velmi přínosné. Je to silný motivační faktor. Pochvala následuje po určitém chování a to způsobuje žádoucí chování i v budoucnosti. Ovšem je nutné dávat si pozor, aby pochval nebylo příliš mnoho, což by mohlo mít nemotivující účinek.
- Testy, známkování a jiná hodnocení je třeba používat s rozvahou. Každý ze žáků by měl zažívat úspěch, ale za přiměřené výkony.
- Dobré je používat napětí při objevování, nějaké kuriozity, historky, neočekávané věci apod. Žák je takovýmto způsobem výuky zaujat a činnost ve škole ho pak více baví.
- Žáci by měli být vedeni k tomu, aby využívali toho, co se již dříve naučili. Utvrdí si tak, že předchozí učivo k něčemu bylo a jsou motivováni tím, že již něco vědí a pomocí toho se dozví další.
- Minimalizace faktorů, které narušují aktivitu žáků, je důležitá. Měli by se odstranit faktory jako je nepohodlí, nezajímavost, nezájem učitele apod.

Zde jsem tedy uvedla několik způsobů, jak učitel může zvýšit motivační faktor u žáků. Jsou to jen možné způsoby, které může učitel využít, aby motivoval všechna žáky ve třídě. Je to takový základ, který se může použít každý učitel na všechny žáky.

7.6 Shrnutí

Na základě analýzy motivačních faktorů a dotazníkových metod, které se touto problematikou zabývají, jsem se zde pokusila ukázat některé metody, které může učitel využít, aby žáky motivoval v úkolových situacích.

Některé metody jsou dlouhodobější a musí se u nich brát ohled na individualitu žáka a třeba i na jeho výsledky z dotazníků, ale některé lze použít pro celou třídu.

8. Závěr

V závěru své práce bych chtěla shrnout, co má práce o školních motivačních faktorech obsahovala a k jakým výsledkům a závěrům jsem dospěla.

Jak jsem již napsala v úvodu, tak v mé první části práce jsem se věnovala tématu motivace, kde jsem popsala teoretické základy této problematiky. Zde jsem vysvětlila, co to motivace je a co je její součástí, co jsou to potřeby jako motivační faktory a jaké funkce motivace plní.

Dále jsem se již zabývala podrobnějším tématem a to motivací ve škole. Zde jsem se snažila všeobecně popsat problematiku školní motivace. Jaké jsou teorie, které se touto motivací zabývají a co vlastně školní motivace žáků obsahuje a čeho se týká. Také jsem zde uvedla již konkrétněji, které motivační faktory žáků a jak je ovlivňují.

Zjistila jsem, že problematikou motivačních faktorů se zabývá pedagogicko psychologická diagnostika. Tento obor má několik metod, jak může motivaci žáků zkoumat a analyzovat, ale většina z těchto metod, se motivací zabývá jen z části. Někdy jsou metody zaměřené na jinou školní oblast, se kterou motivace souvisí a nebo nejsou nijak podrobné, ale všechny tyto metody podle mě mají svůj význam a své místo v pedagogicko psychologické diagnostice.

Jak jsem již napsala, tak se mi podařilo zjistit, že analyzačních metod, které souvisejí se školní motivací, je několik, a tak jsem se zaměřila na jednu z nich a to na dotazníkové metody.

V mé práci jsem analyzovala pět vybraných metod, které souvisejí s motivačními faktory. Zjistila jsem, že každá z těchto metod se svým způsobem motivací zabývá, ale její konkrétní těžiště, na které se ptá, je něco jiného, ale i přesto si myslím, že tyto metody jsou využitelné ve školní praxi a mohou přinést cenné informace žákům, učitelům, ale i třeba rodičům.

V analyzování a popisování jednotlivých metod jsem došla také k závěrům, kde a jakým způsobem by se dotazníky daly využít a jak zacházet s informacemi, které přinesli. Také jsem popsala, jak dotazníky vypadají a tudíž, jak je složité a nebo jednoduché s nimi pracovat.

Zjistila jsem, že téma školní motivace je velice rozsáhlé a dá se s ním pracovat různými způsoby. Podle toho, co učitelé zjistí pomocí dotazníkových metod, tak mohou se zaměřit na určité jevy u žáků a ve třídě, které se týkají motivace. Svou činnost by měli vést tak, aby byla

rozvíjena pozitivní motivace u žáků. Z tohoto důvodu jsem v této práci uvedla několik možností, jak učitelé mohou rozvíjet motivační schopnosti u svých žáků.

Úplným závěrem bych chtěla říci, že motivace a konkrétněji školní motivace a její ovlivňující faktory je velice rozsáhlé téma, které souvisí s dalšími tématy z psychologie pedagogiky a dalších oborů. Motivace je tedy téma, které má řadu oddílů, jak nám ukazují dotazníkové metody.

Chtěla bych zde zdůraznit, aby toto téma nebylo nijak opomíjeno. Myslím si, že dobrá pozitivní motivace se velice podílí na školní úspěšnosti žáků. Dalo by se říci, že motivace je jedním ze základních kamenů, které k úspěšnosti vedou, a tak je toto téma důležité. Bohužel je toto téma opomíjené, jelikož motivace je něco, co není vidět na rozdíl např. od školních známek, které žáci dostávají. Myslím si, že je nutné hledat příčinu nějakého jednání a ne se zabývat až jen důsledky.

Seznam použité literatury

- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. Chrudim : Mach, 1991. 217 s.
- DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha : HaH, 1972. 106 s.
- *Dotazník studijního stylu*. Nový Bydžov : Janata
- DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. 1. České Budějovice : PF JU, 1995. 172 s.
- DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika II*. 1. České Budějovice : PF JU, 1999. 169 s.
- ĎURIC, Ladislav. *Úvod do pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha : SPN, 1979. 286 s.
- GAGNÉ, Robert M. *Podmínky učení*. V. Kulič. 1. vyd. Praha : SPN, 1975. 287 s.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. Brno : Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- HELMS, Wilfried. *Lépe motivovat - méně se rozčilovat*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 103 s. ISBN 80-7178-087-1.
- HELUS, Zdeněk, et al. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha : SPN, 1979. 263 s.
- HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech*. 1. Praha : SPN, 1984. 206 s.
- HOLT, John. *Proč děti neprospívají*. 1. Praha : Strom, 1994. 105 s. ISBN 80-901662-4-5.
- HRABAL, Vladimír, MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upr. vyd. Praha : SPN, 1989. 232 s. ISBN 80-04-23487-9.
- HŘEBÍČKOVÁ, M; URBÁNEK, T. *Psychodiagnostika* [online]. 2001 [cit. 2010-06-24]. NEO pětifaktorový osobnostní inventář. Dostupné z WWW: <<http://www.psychodiagnostika.cz/index.php?akce=neo>>.
- KRYKORKOVÁ, Hana; CHVÁL, Martin. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*. 2003, 53, 1, s. 26-44.
- KRYKORKOVÁ, Hana; CHVÁL, Martin. Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*. 2001, 51, 2, s. 185-196.

- KUSÁK, Pavel; DAŘÍLEK, Pavel. *Pedagogická psychologie - A. 2.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. 234 s. ISBN 80-244-0294-7.
- LANGR, Ladislav. *Úloha motivace ve vyučování na základní škole.* 1. Praha : SPN, 1984. 105 s.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů.* 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk; VÁGNEROVÁ, Marie. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí.* Bratislava : Psychodiagnostika, 1992. 55 s.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování.* 1. Praha : Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÁ PORADNA. *Preferenční dotazník*
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení.* 1. Praha : UK Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVELKOVÁ, Isabella; HRABAL, Vladimír. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. 2008 [cit. 2010-06-24]. Dotazník školní výkonové motivace žáků. Dostupné z WWW: <http://aplikace.mecops.cz/nuovckk_portal/LinkClick.aspx?fileticket=7p3sbi4aeBs%3d&tabid=90&mid=431&language=cs-CZ>.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování.* 1. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela . *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka.* 1. Praha : Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
- UNESCO, Mezinárodní akademie vzdělávání. *Efektivní učení ve škole.* 1. Praha : Portál, 2005. 142 s. ISBN 80-7178-556-3.
- VACÍNOVÁ, Marie; LANGOVÁ, Marta. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy.* 2. Praha : UJAK, 2007. 139 s. ISBN 978-80-86723-42-6.
- VAŠÁTKOVÁ, Danuše. *Vybraná témata pedagogické psychologie.* 4. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 64 s. ISBN 978-80-7041-333-3.
- VÍT, Karel. *Kapitoly z pedagogické psychologie.* Praha : SPN, 1978. 264 s.

Přílohová část

Příloha č.1 - Dotazník školní výkonové motivace žáků

Dotazník školní výkonové motivace žáků

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2. Dobré známky pro mne mají:

- a) velmi vysokou hodnotu
- b) vysokou hodnotu
- c) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- d) nemají vysokou hodnotu
- e) mají velmi malou hodnotu

3. Při učení se mi daří soustředit

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

4. Při učení jsem:

- a) hodně pečlivý
- b) dost pečlivý
- c) středně pečlivý
- d) málo pečlivý
- e) vůbec nejsem pečlivý

5. Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

6. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

7. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:

- a) téměř vždy
- b) většinou
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

8. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

9. Školní úlohy, které dostávám se snažím plnit co nejlépe

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

10. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- a) téměř vždy
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

11. Mám-li být upřímný, tak se školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

12. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejít do školy
- b) mám často chuť nejít do školy
- c) mám někdy chuť nejít do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

13. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

14. Když idu ráno do školy, mívám strach:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

15. Špatných známek se obávám:

- a) hodně
- b) dost
- c) někdy ano, někdy ne
- d) málo
- e) vůbec

16. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

17. Poměrování sil s ostatními (různé soutěže) mi nevyhovuje:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

18. Ze školních neúspěchů mám obavu:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

Příloha č.2 – Preferenční dotazník

P r e f e r e n č n í d o t a z n í k

Jméno Škola Třída

Datum Datum narození

Instrukce:

Jak jistě sám dobře víš, jsou veliké rozdíly mezi žáky v tom, proč se ve škole snaží. Dotazník, který máš před sebou, se právě na tyto důvody ptá. Nezáleží tedy na tom, jak mnoho a jak často se ve škole snažíš, ale na tom, proč se snažíš něco naučit.

Otázky obsahují nejběžnější důvody, pro které se žáci učí. Tvým úkolem bude vybrat vždy ze dvou důvodů ten, který pro tebe více platí. Odpověď vyznač křížkem.

Když se ve škole snažím, je to obvykle proto, že:

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah (A) - to, co se učím, mne zajímá | <input type="checkbox"/> (B) |
| <input type="checkbox"/> chci být lepší než někteří spolužáci (F) - mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím | <input type="checkbox"/> (E) |
| <input type="checkbox"/> to, co se učím, mne zajímá (B) - obávám se, že nebudu nic umět | <input checked="" type="checkbox"/> (F) |
| <input type="checkbox"/> vím, že učení je má povinnost (C) - mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím | <input type="checkbox"/> (E) |
| <input checked="" type="checkbox"/> mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím (F) - chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah | <input type="checkbox"/> (A) |
| <input type="checkbox"/> obávám se, že nebudu nic umět (F) - chci být lepší než někteří spolužáci | <input type="checkbox"/> (F) |
| <input type="checkbox"/> mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím (E) - to, co se učím, mne zajímá | <input type="checkbox"/> (B) |
| <input type="checkbox"/> chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah (A) - vím, že učení je má povinnost | <input type="checkbox"/> (C) |
| <input type="checkbox"/> vím, že učení je má povinnost (C) - obávám se, že nebudu nic umět | <input type="checkbox"/> F |
| <input type="checkbox"/> obávám se, že nebudu nic umět F - chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah | <input type="checkbox"/> A |
| <input type="checkbox"/> to, co se učím, mne zajímá B - vím, že učení je má povinnost | <input type="checkbox"/> C |
| <input type="checkbox"/> chci být lepší než někteří spolužáci J - to, co se učím, mne zajímá | <input type="checkbox"/> B |
| <input type="checkbox"/> vím, že učení je má povinnost C - chci být lepší než někteří spolužáci | <input type="checkbox"/> F |
| <input type="checkbox"/> obávám se, že nebudu nic umět F - mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím | <input type="checkbox"/> E |
| <input type="checkbox"/> chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah A - chci být lepší než někteří spolužáci | <input type="checkbox"/> J |

Napiš případně jiné důvody ..

A <input type="text"/>	F <input type="text"/>
B <input type="text"/>	G <input type="text"/>
C <input type="text"/>	H <input type="text"/>

Příloha č.3 - Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS

T-216/čes.

TZ

SPAS - Testovací sešit

Jméno:

Datum narození:

Třída:

Datum vyšetření:

Známky na posledním vysvědčení: český jazyk

matematika

pracovní výchova

výtvarná výchova

Škála	Hrubý skór	Sten	Poznámky:
1			
2			
3			
4			
5			
6			
celkový skór			

Tímto dotazníkem se chceme dovědět, jak se ve škole cítíš a jak ti jde učení.

Každou otázku si pořádně přečti a rozmysli! Žádnou nesmíš vynechat! Když to, co je tam napsáno, se na tebe většinou vztahuje a je to pravda, dej do kroužku **ANO**. Když se to na tebe nevztahuje a není to pravda, zakroužkuj **NE**. Pro jednu odpověď se musíš vždycky rozhodnout, i když je to rozhodování někdy třeba těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Musíš tedy zakroužkovat v jednom řádku buď **ANO** nebo **NE**.

Vyplňuj dotazník upřímně, tak jak si to opravdu myslíš a jak je to pravda!

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píši dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem míval potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE

25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE
27. Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl spoustu knížek.	ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
32. Paní učitelka si / myslí, že jsem na matematiku hloupý.	ANO	NE
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	ANO	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	ANO	NE
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
44. Násobení a dělení je pro mne hračka.	ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	NE
47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE

Příloha č.4 – Dotazník studijního stylu

DOTAZNÍK STUDIJNÍHO STYLU

(Entwistle — Ramsden)

Pokud se chcete o sobě něco dozvědět, zodpovězte, prosím, na jednotlivé otázky podle pravdy – nedělejte se ani lepší ani horší. Při vyplňování dotazníku se s nikým neradte, odpovídejte jen za sebe.

Návod na posuzování:

Vyplňování dotazníku zabere nejvýše 15 minut. Všechny otázky musejí být vyplněny, žádnou nemůžete přeskočit.

Každá položka popisuje určitý způsob učení. Pozorně si přečtete její text a zvolte tu odpověď, která je **nejvýstižnější pro váš způsob učení**. Zvolenou odpověď zakroužkujte. Na jedno tvrzení můžete reagovat jen jednou odpovědí, nelze zakroužkovat dvě. Pokud se spletete, přeškrtněte chybnou odpověď a zakroužkujte správnou.

Odpověď má číselnou podobu a vyjadřuje škálu názorů od naprostého souhlasu (číslice 4) po naprostý nesouhlas (číslice 0). Pokud se výjimečně nedá na něco odpovědět nebo se nemůžete definitivně rozhodnout, zakroužkujte číslici 2.

Příklad:

Během školního roku věnuji mnoho času zábavě a sportu.

naprosto souhlasím	4
částečně souhlasím	3
nelze odpovědět	2
spíš nesouhlasím	1
naprosto nesouhlasím	0

20. Dost často mně vytýkají, že při výuce mluvím nebo píši o vě- 4 3 2 1 0
cech, které nejsou pro daný problém podstatné.
21. Pokud to jde, snažím se dělat svoji práci lépe než moji spo- 4 3 2 1 0
lužáci.
22. Když se večer začínám učit, jde mi všechno pomaleji. 4 3 2 1 0
23. Když čtu nějaký odborný text, obvykle se zamýšlím nad jedno- 4 3 2 1 0
tlivými důkazy, abych zjistil, jestli uváděné závěry jsou skuteč-
ně pravdivé.
24. Mám rád takové předměty, jejichž učivo je naprosto jasně 4 3 2 1 0
strukturováno a velmi dobře uspořádáno.
25. I když si pamatuji údaje a detaily, dělá mi potíže spojit je 4 3 2 1 0
dohromady v ucelený systém.
26. Člověk se nemůže stejně intenzivně věnovat všemu, a proto 4 3 2 1 0
dávám při studiu přednost předmětům spíše podle budoucí uži-
tečnosti než podle zajímavosti.
27. Když se někdy zamýšlím nad svým dosavadním studiem, na- 4 3 2 1 0
padá mě, proč jsem si vybral právě tento obor a ne něco jiného.
28. Při „zmapování“ nové partie učiva mi pomáhá, když si udělám 4 3 2 1 0
představu o tom, jak jednotlivé myšlenky do sebe zapadají.
29. Často se přistihnu, že čtu odborný text, aniž bych se snažil 4 3 2 1 0
mu porozumět.
30. Učitelé mě nabádají, abych se nebál daleko víc využívat vlast- 4 3 2 1 0
ních myšlenek.
31. Snažím se promyslet, jak dlouho mně asi bude trvat každá 4 3 2 1 0
část úkolu, abych mohl všechno, co máme uloženo, stihnout
ve stanovené době.
32. Připouštím, že je mi daleko bližší trávit volný čas zábavou, 4 3 2 1 0
než sedět nad učením.
33. Snažím se hledat vztahy mezi různými partiemi učiva všude 4 3 2 1 0
tam, kde je to možné.
34. Když neodevzdám práci ve stanoveném termínu, prožívám pak 4 3 2 1 0
úzkost a napětí.
35. Mám-li zpracovat určité téma nebo řešit nějaký problém, roz- 4 3 2 1 0
dělím si celý úkol na několik částí a řeším ho postupně.
36. Snažím se ze všech sil, abych získal lepší známky než moji 4 3 2 1 0
spolužáci.
37. Zajímají mne lidé, a proto dost času věnuji tomu, abych víc 4 3 2 1 0
poznal své spolužáky.

1. Soustředuji se hlavně na ty problémy, které přímo souvisejí se zaměřením, jemuž se chci po studiu věnovat. 4 3 2 1 0
 2. Nedokážu si dobře zorganizovat čas ke studiu. 4 3 2 1 0
 3. Obvykle se snažím, abych plně pochopil význam toho, co máme předepsáno k nastudování. 4 3 2 1 0
 4. I když mám o učivu celkový přehled, moje znalosti konkrétních detailů bývají slabé. 4 3 2 1 0
 5. Při úlohách, které vyžadují, aby se člověk volně vyjádřil k určitému tématu, mám raději, když mi přesně řeknou, co se vlastně ode mne očekává. 4 3 2 1 0
 6. Záleží mi na tom, abych ve všech předmětech dopadl co nejlépe. 4 3 2 1 0
 7. Večer se mi studuje špatně, protože mě stále něco ruší. 4 3 2 1 0
 8. Zjišťuji, že to, co se mi předkládá ke studiu, je zajímavé, občas až strhující. 4 3 2 1 0
 9. Mám pocit nejistoty, když musím odpovídat před spolužáky nebo veřejně debatovat. 4 3 2 1 0
 10. Všiml jsem si, že si učivo nejlépe pamatuji tehdy, když si všímám prostředí, v jakém nám jej učitel prezentuje. 4 3 2 1 0
 11. Když zpracovávám zadaný úkol, snažím se přesně vystihnout, co po nás různí učitelé chtějí. 4 3 2 1 0
 12. Často mne napadá, jestli to, co na nás různí učitelé chtějí, je vůbec k něčemu dobré. 4 3 2 1 0
 13. Když se pouštím do nové partie učiva, často si říkám, co mi nově získané informace přinesou, na které otázky najdu odpověď. 4 3 2 1 0
 14. Při učení se snažím zapamatovat si většinu učiva, které jsme dostali k nastudování. 4 3 2 1 0
 15. Mám pocit, že někdy dělám unáhlené závěry, aniž jsem se přesvědčil o potřebných detailech. 4 3 2 1 0
 16. Učím se hlavně proto, abych měl větší šanci dostat se po škole k zajímavé práci. 4 3 2 1 0
 17. Můj zvyk odkládat věci na pozdější dobu způsobuje, že mívám na konci roku najednou moc práce. 4 3 2 1 0
 18. Dost volného času trávím tím, že hledám, co bych se ještě dozvěděl o zajímavých tématech, o nichž se ve škole mluvilo. 4 3 2 1 0
 19. Obvykle nemám čas přemýšlet o důsledcích toho, co jsem nastudoval. 4 3 2 1 0
-

38. Baví mě promýšlení věcí, a tak si někdy pohrávám s myšlenkami, které mě napadají nad tím, co právě studuji. 4 3 2 1 0
39. Když v úvodu zkoušení něco zkazím, hned zpanikařím. 4 3 2 1 0
40. Když řeším nějaký problém, nedaří se mi „přehodit výhybku“ a začít s něčím úplně jiným. Raději dotáhnu jednu věc do konce a pak začnu s něčím jiným. 4 3 2 1 0
41. Při studiu se snažím abych si vybavil, na co se při zkoušení jednotlivých témat kladl největší důraz. Pomáhá mi to rozhodnout, na co se mám při opakování soustředit. 4 3 2 1 0
42. To, že studuji na této škole, byla spíše shoda okolností. Sám jsem o to nijak neusiloval. 4 3 2 1 0
43. Při řešení úkolů dávám přednost vyzkoušeným postupům, než abych riskoval jiná řešení. 4 3 2 1 0
44. Často mám obavy, jestli budu stačit na nároky tohoto (dalšího) ročníku. 4 3 2 1 0
45. Během školního roku věnuji hodně času zábavě a sportu. 4 3 2 1 0



Nyní máte dotazník vyplněný. Překontrolujte si, prosím, zda jste skutečně vyplnil(a) všechny položky. Pokud ano, přepište na další list body, které jste udělil(a) u daných položek, pomůžete nám při vyhodnocení dotazníku.

Děkujeme.

Tisk V. & A. Janata Nový Bydžov

Příloha č.5 – Vyhodnocení studijního stylu

Vyhodnocení dotazníku stylu učení (Entwistle - Ramsden):			
1. + Orientace na výkon:	č. p. 1–6–11–16–21–26–31–36–41	suma	pásmo
			21–30
Strateg. přístup:	č. p. 11–31–41		8–12
Snaha po úspěchu:	č. p. 6–21–36		7–11
Profes. motivace:	č. p. 1–16–26		4–10
2. + Význam a smysl:	č. p. 3–8–13–18–23–28–33–38	suma	17–27
Učení do hloubky:	č. p. 3–13–23–28–33		11–18
Vnitřní motivace:	č. p. 8–18–38		5–9
3. + Systematičnost:	č. p. 35–40–43	suma	5–9
4. – Orientace na repro. učiva:	č. p. 5–9–14–19–24–29–34–39–44	suma	19–29
Povrchní příst.:	č. p. 5–14–19–24–29		12–18
Vyhnutí neúspěchu:	č. p. 9–34–39–44		6–13
5. – Mimoškol. orient.:	č. p. 2–7–12–17–22–27–32–37–42–45	suma	12–23
Negat. motivace:	č. p. 12–27–42		1–6
Nesyst. přístup:	č. p. 2–7–17–22		3–10
Potř. soc. styku:	č. p. 32–37–45		5–10
6. – Negat. tendence v U:	č. p. 4–10–15–20–25–30	suma	7–15
lehkomysl. přístup:	č. p. 4–15–20		3–8
absence nadhledu:	č. p. 10–25–30		3–8

Příloha č.6 - NEO pětifaktorový osobnostní inventář

INVENTÁŘ

NEO pětifaktorový osobnostní inventář

M. Hřebíčková, T. Urbánek (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCrae)

Jméno:

Věk:

Pohlaví: ☐ muž ☐ žena

Datum:

Inventář obsahuje 60 výpovědí, kterými byste mohli popsat sami sebe. Přečtěte si pozorně každou výpověď a posuďte, do jaké míry Vás vystihuje. Svoji odpověď označte křížkem X na připojené škále čísel:

①	②	③	④	
vůbec nevystihuje výpověď Vás vůbec nevystihuje	spíše nevystihuje výpověď Vás spíše nevystihuje	neutrální ani výstižná ani nevýstižná výpověď	spíše vystihuje výpověď Vás spíše vystihuje	úplně vystihuje výpověď Vás úplně vystihuje

Jednotlivé výpovědi nelze posuzovat ani jako správné ani jako nesprávné, a proto není možné dosáhnout dobrých nebo špatných výsledků.

Pracujte prosím pozorně a po vyplnění zkontrolujte, zda jste posoudili každou výpověď.

Pokud se rozhodnete změnit svou odpověď, označte nově zvolené číslo opět křížkem a navíc je i výrazně podtrhněte.

Před tím, než začnete odpovídat, vyplňte prosím údaje v záhlaví této strany.

N
E
O
P
S

①	②	③	④	
vůbec nevystihuje výpověď Vás vůbec nevystihuje	spíše nevystihuje výpověď Vás spíše nevystihuje	neutrální ani výstižná ani nevýstižná výpověď	spíše vystihuje výpověď Vás spíše vystihuje	úplně vystihuje výpověď Vás úplně vystihuje

	Nakolik mě vystihuje tato výpověď?				
	vůbec nevystihuje				úplně vystihuje
1. Obvykle si nedělám starosti.	①	②	③	④	
2. Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí.	①	②	③	④	
3. Nerad(a) ztrácím čas denním sněním.	①	②	③	④	
4. Snažím se být zdvořilý(á) ke každému, s kým se setkám.	①	②	③	④	
5. Svě věci udržuji v pořádku a čistotě.	①	②	③	④	
6. Často se cítím horší než ostatní.	①	②	③	④	
7. Snadno se rozesměji.	①	②	③	④	
8. Neměním vyzkoušené způsoby, jak něčeho dosáhnout.	①	②	③	④	
9. Často se dostanu do sporu se svou rodinou nebo spolupracovníky.	①	②	③	④	
10. Svůj čas si dovedu dobře zorganizovat tak, abych vyřídil(a) všechny nutné záležitosti.	①	②	③	④	
11. Pokud jsem vystaven(a) velkému stresu, mám občas pocit, že se zhroutím.	①	②	③	④	
12. Nepovažuji sám (sama) sebe za příliš veselého (veselou).	①	②	③	④	
13. Jsem fascinován(a) motivy, které nalézám v umění a v přírodě.	①	②	③	④	
14. Někteří lidé si o mně myslí, že jsem sobecký(a) a egoistický(a).	①	②	③	④	
15. Nejsem příliš systematickým člověkem.	①	②	③	④	
16. Málokdy se cítím osamělý(á) nebo smutný(á).	①	②	③	④	
17. Velmi rád(a) se bavím s jinými lidmi.	①	②	③	④	



	Nakolik mě vystihuje tato výpověď?				
	vůbec nevystihuje				úplně vystihuje
18. Je zbytečné, aby člověk naslouchal rozdílným názorům, protože si z nich stejně nedovede žádný vybrat.	0	1	2	3	4
19. Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a).	0	1	2	3	4
20. Pokouším se o splnění všech svěřených úkolů s maximální svědomitostí.	0	1	2	3	4
21. Často se cítím napjatý(á) a nervózní.	0	1	2	3	4
22. Jsem rád(a) tam, kde se něco děje.	0	1	2	3	4
23. Poezie na mě má malý nebo žádný účinek.	0	1	2	3	4
24. Vůči záměrům druhých jsem nedůvěřivý(á) a rezervovaný(á).	0	1	2	3	4
25. Mám přesně vymezené cíle a pracuji systematicky na jejich dosažení.	0	1	2	3	4
26. Někdy se cítím zcela bezcenný(á).	0	1	2	3	4
27. Raději bývám sám (sama) než ve společnosti.	0	1	2	3	4
28. Mám-li možnost, rád(a) si dávám nová nebo cizokrajná jídla.	0	1	2	3	4
29. Když to člověk dovolí, tak ho ostatní lidé zneužijí pro své cíle.	0	1	2	3	4
30. Promarním mnoho času, než se pustím do práce.	0	1	2	3	4
31. Málokdy pocítím strach nebo úzkost.	0	1	2	3	4
32. Často mám pocit, že překypuji energií.	0	1	2	3	4
33. Málokdy si u sebe povšimnu nálad nebo pocitů vyvolaných okolními vlivy.	0	1	2	3	4
34. Většina lidí, které znám, mě má ráda.	0	1	2	3	4
35. Pracuji tvrdě na dosažení svých cílů.	0	1	2	3	4
36. Často mě rozčílí, jak se mnou lidé jednají.	0	1	2	3	4
37. Jsem radostný, dobře naladěný člověk.	0	1	2	3	4
38. Při řešení závažných životních situací se řídím názory autorit.	0	1	2	3	4
39. Někteří lidé mne považují za chladného (chladnou) a vypočítavého (vypočítavou).	0	1	2	3	4

①	②	③	④	
vůbec nevystihuje	spíše nevystihuje	neutrální	spíše vystihuje	úplně vystihuje

- 4 -

Nakolik mě vystihuje tato výpověď?

	vůbec nevystihuje	spíše nevystihuje	neutrální	spíše vystihuje	úplně vystihuje
40. Pokud něco slíbím, vždy to dodržím.	0	1	2	3	4
41. Pokud se něco nedaří, až příliš často se tím nechávám odradit a mám pocit, že to vzdám.	0	1	2	3	4
42. Nejsem příliš optimistický(á).	0	1	2	3	4
43. Při čtení poezie či pohledu na umělecké dílo mi někdy naskakuje husí kůže a pociťuji mrazení.	0	1	2	3	4
44. Ve svých postojích jsem tvrdošijný(á) a neústupný(á).	0	1	2	3	4
45. Někdy na mne není takové spolehnutí, jaké by mělo být.	0	1	2	3	4
46. Málokdy jsem smutný(á) a depresivní.	0	1	2	3	4
47. Často žiji v rychlém tempu.	0	1	2	3	4
48. Nemám zájem hloubat o podstatě světa nebo smyslu existence člověka.	0	1	2	3	4
49. Obvykle se snažím být ohleduplný(á) a citlivý(á).	0	1	2	3	4
50. Jsem výkonný(á) a svou práci vždy zvládnou.	0	1	2	3	4
51. Často se cítím bezmocný(á) a potřebuji někoho, kdo by mi pomohl vyřešit mé problémy.	0	1	2	3	4
52. Jsem velmi aktivní.	0	1	2	3	4
53. Toužím po poznání a vědomostech.	0	1	2	3	4
54. Pokud někoho nemám rád(a), dám to dotyčnému najevo.	0	1	2	3	4
55. Snad nikdy nebudu schopen (schopna) uspořádat si své záležitosti.	0	1	2	3	4
56. Někdy se tak stydím, že bych se nejraději neviděl(a).	0	1	2	3	4
57. Nebaví mě vést druhé lidi.	0	1	2	3	4
58. Často si rád(a) pohrávám s teoriemi nebo abstraktními myšlenkami.	0	1	2	3	4
59. Je-li to nutné, neváhám manipulovat lidmi, abych dosáhl(a) toho, čeho chci.	0	1	2	3	4
60. Usiluji o dokonalost ve všem, co dělám.	0	1	2	3	4